

## Proyecto Atlántida

# Ciudadanía, mucho más que una asignatura

## Módulo

# Convivencia Democrática

“La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra, ni el mar encubre: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida...”

*El Quijote (Capítulo LVIII)*

Una red de experiencias de innovación en los centros  
[www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org) | [lauris@eresmas.net](mailto:lauris@eresmas.net)

Apoyan



Ayto. Azuqueca de Henares



Ayto. Sta. Dominga de la Calzada



Incluye DVD con trabajos multimedia de los centros



Elabora



Colaboran



GOBIERNO DE CANARIAS  
Consejería de Educación, Direcciones Generales de Ordenación e Innovación y de Promoción Educativa

Incluye DVD con trabajos multimedia de los centros



Resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios.

*CREA, Comunidades de Aprendizaje*

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

*Albert Einstein*

Proyecto Atlántida

# Ciudadanía, mucho más que una asignatura

Módulo

*Convivencia  
Democrática*

Elabora



Colaboran



GOBIERNO DE CANARIAS  
Consejería de Educación; Direcciones Generales de  
Ordenación e Innovación y de Promoción Educativa

Incluye DVD con trabajos  
multimedia de los centros



Hablar hoy de “ciudadanía” debería ser aprovechado como el momento en el que también es preciso indagar en el modelo de sociedad y de educación que es preciso reconstruir. Al tiempo, debiera conducirnos, a medio plazo, al lugar común, tarea pendiente de la última década: qué currículo, qué conocimientos serían los más adecuados para el tipo de sociedad que es preciso redefinir..

*Antonio Bolívar, Florencio Luengo*

Madrid, septiembre de 2005

Edita:  
Proyecto Atlántida  
[www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org) | [lauris@eresmas.net](mailto:lauris@eresmas.net)

Dirección y Coordinación de la edición:  
Florencio Luengo Horcajo

©Diseño y realización CD-Rom:  
Proyecto Atlántida

Colaboraciones:  
MEC, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Apoyan:  
Junta de Andalucía, Junta de Aragón, Junta de Castilla-La Mancha, Delegación de Ceuta; CEAPA, CODAPA Andalucía, FREAPA Extremadura, CONREAPA Canarias, CONFAPASEC Canarias; FEMP, y Ayuntamientos de: Getafe, Jerez, Coria, Comarca de Cijara, Tías, Breña Alta, La Laguna, Santo Domingo de la Calzada, Azuqueca de Henares. MRPS: CREA, REDES, Instituto Pablo Freire y Revista Escuela, Edullab, Instituto de Estudios Ceutíes.

Producción:  
io, sistemas de comunicación. [io@io-siscom.com](mailto:io@io-siscom.com) [www.io-siscom.com](http://www.io-siscom.com)

Depósito legal: GU-362/2005  
I.S.B.N.: 84-689-3340-6

# índice

Introducción: Alejandro Tiana e Isaac Godoy .....	4
<b>1. CIUDADANÍA COMUNITARIA Y DEMOCRÁTICA</b>	
1.1. Ciudadanía y democracia: el núcleo central de una buena educación para todos Juan Manuel Escudero y Ramón Flecha .....	8
1.2. Aprender a ser y a convivir desde CIUDADANÍA Antonio Bolívar, Florencio Luengo.....	17
<b>2. LOS PILARES DE LA CIUDADANÍA Y LA MEJORA DEL CLIMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	
2.1. Algunas claves de nuestra experiencia: De la disciplina a la Convivencia democrática: Florencio Luengo y Juan M Moreno .....	40
2.2. El Modelo Integrado y Comunitario de la Gestión de la Convivencia Atlántida. Florencio Luengo y Juan Carlos Torrego.....	44
2.3. El proceso para desarrollar el modelo Atlántida de convivencia democrática y la priorización de los ámbitos de mejora. Florencio Luengo y Juan Manuel Moreno .....	59
<b>3. OTROS DOCUMENTOS ATLÁNTIDA</b>	
3.1. La Ciudadanía a través de la Educación, Antonio Bolívar.....	76
3.2. E pluribus unum: Educación y cohesión social en un contexto de multiculturalidad y desigualdad: Mariano Fernandez Enguita .....	86
3.3. Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad: Consuelo Vélaz de Medrano Ureta .....	90
3.4. Promoción de la convivencia y escuelas de cultura académica: Rodrigo J. García.....	108
3.5. Documento sobre Ciudadanía: Los valores y la formación ciudadana: Pepe Dominguez; MRP, Getafe.....	113
3.6. Nacimiento y crecimiento de las escuelas democráticas: Cartografía de la aldea planetaria. Juan Ignacio López Ruiz.....	115
3.7. Educación y ciudadanía en contextos plurilingües. 'Pla per a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social' en Cataluña. Pilar Iranzo.....	117
3.8. Los valores del Quijote. Cervantes en la edad conflictiva. Isabel Castell....	118
<b>4. ANEXOS DE CIUDADANÍA. MUCHO MÁS QUE UNA ASIGNATURA:</b> <i>Los documentos se encuentran completos en el DVD, pdf o word</i>	
<b>ANEXO I</b>	
a) La creación de comités de Ciudadanía (Coria) y la propuesta de investigación .....	122
b) Talleres de Convivencia.....	143
<b>ANEXO II</b>	
a) Comunidades de Aprendizaje, la propuesta de CREA.....	167
b) Propuestas de Escuelas democráticas Atlántida: Otra escuela es posible. El CEIP La Navata: Rafael Feito, Universidad de Madrid.....	176
c) La atención a la diversidad en los IES: Mar Poniente, Padre Piquer, San Matías; a innovación de las FAPAS de Canarias y otras experiencias.....	179
d) Competencias en educación: una re-visión crítica: J. Moya Otero .....	192

## Introducción

La preocupación por educar para la ciudadanía dista de ser una novedad. En efecto, todas las culturas han procurado formar a sus individuos para desempeñar las responsabilidades que les corresponden en la sociedad. Ya en el mundo clásico se inició la reflexión sobre lo que significa la ciudadanía y la preocupación por formar ciudadanos. Pero hasta la Edad Contemporánea la educación fue concebida como un proceso fundamentalmente familiar, centrado en el desarrollo de los niños y jóvenes en el seno del hogar. El aprendizaje se circunscribía básicamente a la transmisión de valores en el seno de la familia y la adquisición de las competencias del oficio en un sistema de carácter gremial. En definitiva se trataba de educar élites y preparar a los artesanos y los campesinos.

Desde las revoluciones liberales se ha pretendido construir una sociedad de ciudadanos libres, iguales en derechos y solidarios, frente a la sociedad de señores y siervos o, en su versión más feudal, de guerreros y campesinos. A lo largo de los siglos XIX y XX la escuela pública se convirtió en base del Estado-nación y en preocupación pública. La educación se concibió como una inversión indispensable de futuro.

La educación que exigen las sociedades democráticas actuales no consiste sólo en proporcionar a los niños y los jóvenes más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, sino también valores; debe educarse a nuestros jóvenes para el ejercicio de una ciudadanía libre, solidaria, participativa y democrática. La cuestión que inmediatamente se nos plantea es, por tanto, la definición de qué ciudadanía deseamos, qué formación y educación debemos proporcionar a los futuros ciudadanos.

La nueva sociedad, de carácter multicultural, demanda una educación que contribuya a la cohesión social, a la creación de ideales compartidos frente a la ideología única y al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, a la convivencia y el respeto mutuo y al desarrollo de actitudes solidarias. La escuela debe propiciar el desarrollo de una ciudadanía integradora de las diferencias, asociada a los derechos democráticos de participación y comunicación, en suma, una ciudadanía global pero compatible con la identidad local.

Esta concepción de la educación incorpora los valores que propugna la Constitución española y los compromisos internacionales suscritos por nuestro país. Las sucesivas leyes educativas que se han promulgado en España desde la transición han tratado de desarrollar estos valores democráticos y constitucionales. La LODE incluyó entre los fines de la educación el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La LOGSE hizo hincapié en la necesidad de proporcionar a alumnos y alumnas una concepción de la realidad capaz de integrar el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma mediante la trasmisión y el ejercicio de los valores democráticos. La LOCE incidió en la educación en los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, al considerarlos factores fundamentales de compensación de las diferencias.

El Proyecto de Ley Orgánica de Educación, que en el momento de escribir estas líneas está apenas comenzando su tramitación parlamentaria, pretende situar en el centro de la preocupación educativa la formación de ciudadanos en el respeto de los derechos humanos, los valores constitucionales y la libertad, dentro de los valores democráticos de convivencia. Para ello apuesta decididamente por reforzar la educación para la ciudadanía.

Una verdadera educación para formar ciudadanos constituye necesariamente una tarea compartida, que requiere la participación, y aún más el compromiso, de la escuela, la familia y el conjunto de la sociedad. Además, sólo es posible educar para una ciudadanía democrática en un marco de convivencia también democrático y en una práctica cotidiana en el mismo sentido.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha propuesto un ambicioso programa de educación para la ciudadanía que incluye una nueva área o materia y ha abierto un debate para abordar dicha educación en nuestro país. La educación para la ciudadanía debe trabajarse en un clima de respeto, tolerancia y participación y debe transmitir los aprendizajes indispensables para que nuestros jóvenes participen activamente en la sociedad.

Este aprendizaje debe hacerse desde las múltiples posibilidades que ofrece la escuela y el entorno familiar y social: debe presidir la definición y puesta en práctica de los proyectos educativos de centro, debe trabajarse en todas las actividades y, desde luego, en todas las áreas y materias. Debe estar presente dentro del recinto escolar y en el entorno que rodea al centro educativo y en él debe participar el conjunto de la comunidad. Toda la sociedad tiene que intervenir en la puesta en marcha del proceso de implantación de estos aprendizajes, comenzando por todos los miembros de la comunidad educativa, hasta alcanzar a las familias y los municipios. Pero, además de la experiencia cotidiana, resulta necesario abordar la reflexión crítica que proporcionan las ciencias sociales: esta es la misión que se encomienda a la nueva área.



El Proyecto Atlántida, que empezó su andadura hace ahora siete años, apuesta por una educación y cultura democráticas basada en la apertura de los centros educativos al entorno. El Ministerio de Educación y Ciencia comparte con el Proyecto Atlántida una concepción de la educación para la ciudadanía que demanda la corresponsabilidad y la implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general: familias, ayuntamientos, administraciones educativas, ONGs, asociaciones juveniles, etc, es decir, de todos los agentes sociales. Por ello, valoramos muy positivamente sus campañas y planes de innovación a favor de la creación de Comités de Ciudadanía en distintos pueblos adscritos a su experiencia, en los que se incorporan la escuela, la familia y el municipio.

Los materiales que ahora presenta Atlántida tienen un gran interés para todas aquellas personas comprometidas con la educación para la ciudadanía desde una sociedad democrática. Tienen el interés de que en ellos confluyen tanto la reflexión teórica, desde una propuesta global en la que se plantea el papel de la educación y de la escuela en el debate de la educación democrática y la apuesta por la ciudadanía, como el permitir al lector acercarse a numerosas experiencias que ya se han hecho realidad en diferentes ámbitos. Estos materiales serán sin duda de gran ayuda en el futuro inmediato, en el que tendremos que trabajar con generosidad para proporcionar a nuestro sistema educativo la educación para la ciudadanía que demanda nuestra sociedad. Por ese motivo, es para mi un honor y una verdadera satisfacción aportar estos párrafos para su presentación.

Madrid, julio 2005

**Alejandro Tiana Ferrer**  
Secretario General de Educación

\* El Proyecto Atlántida agradece al MEC la invitación recibida para formar parte del Comité de Ciudadanía Estatal creado. Asumimos con responsabilidad la tarea y nos brindamos a ser interlocutores con todas las propuestas de innovación que deseen participar en la noble tarea de descifrar los valores de ciudadanía necesarios para la mejora de la Educación y la Sociedad. Del mismo modo, Atlántida agradece a la Consejería de Educación de Canarias el apoyo permanente que nos brinda; que se acompaña ahora de la colaboración con nuevas Consejerías, Ayuntamientos, FAPAS y MRPs, lo que permitirá sin duda avanzar en nuestra propuesta de Escuelas Democráticas y Ciudadanía Comunitaria.

# El reto de educar para la ciudadanía

La Educación, entendida en su más amplia acepción, es posiblemente la mayor expresión de socialización a lo largo de la historia de la Humanidad. Así, desde las primeras comunidades humanas, la transmisión de conocimientos y la construcción de valores y actitudes en el seno de dichas comunidades se expresaban como procedimientos no formales, que caracterizaban el ejercicio cotidiano de supervivencia ante un mundo cambiante. Sin embargo, con el devenir del tiempo, la educación pasó a convertirse en un proceso formal con una particular expresión institucional, la escuela, y a su vez, aquellas comunidades vinieron a transformarse en estructuras sociales aun más complejas con una materialización en pueblos, naciones y estados, donde la ciudad aparece como singular manifestación de relaciones entre las personas, el territorio, la cultura, los derechos y los modelos de producción y consumo.

En este sentido, también la Ciudadanía como concepto ha evolucionado, a la par que el particular proceso de aceleración histórica de las últimas décadas ha cambiado radicalmente nuestra concepción del mundo. La globalización, la sociedad de la información, la multiculturalidad... se han convertido en descriptores de un particular momento que nos ha tocado vivir y en el que los educadores y educadoras hemos de afrontar el maravilloso reto de participar en el desarrollo personal y social de nuestra juventud, una juventud que no sólo constituye el futuro de nuestro mundo sino que sobre todo constituye el presente de nuestro quehacer cotidiano.

Y es en este contexto, donde toma un nuevo sentido la definición de una educación para la vida, entendida como el proceso de dotar a individuos y colectivos de los conocimientos e informaciones que les permiten interpretar la realidad que les ha tocado vivir, para facilitar la toma de conciencia y el cambio de actitud hacia los problemas que entraña este mundo complejo, diverso y maravilloso, capacitándolos para que sean protagonistas de los cambios sociales que les corresponde asumir e instarles a que ejerzan su derecho a participar activamente en los procesos de toma de decisiones en su entorno más inmediato.

Por todo ello el esfuerzo emprendido para fomentar una educación en valores, una educación para la ciudadanía, es un compromiso social que debe asumirse no como una tarea a abordar "además de" sino, en todo caso "a la vez que" se produce el proceso de enseñanza aprendizaje, rescatando lo mejor de los sentimientos, del espíritu comunitario, de una educación transversal para el desarrollo personal y social. Un camino en el que será preciso aprovechar las aportaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que hagan posible, por una parte el cambiar la transmisión por la gestión del conocimiento y por otra favorecer la tarea de educadores y educadoras como acompañantes del aprendizaje que, junto al resto de la comunidad educativa en su más amplia extensión conceptual, garantice el desarrollo de una comunidad sensible, consciente, capaz de superar la inquietud del momento y de hacer posible la construcción de un mundo mejor donde la convivencia, la tolerancia, la solidaridad y la democracia sean la expresión de la ciudadanía.

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, que apostó siempre por la innovación de Escuelas Democráticas, dinamizadas desde el Proyecto Atlántida, avala las nuevas aportaciones que el propio proyecto realiza en relación al debate de Ciudadanía Comunitaria y Democrática, y espera que los materiales didácticos sirvan para hacer visible un debate que es urgente y necesario.

Isaac Godoy  
Consejero de Educación de la Consejería del Gobierno de Canarias



# I. Ciudadanía comunitaria y democrática



## I.I. CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA: EL NÚCLEO CENTRAL DE UNA BUENA EDUCACIÓN PARA TODOS

Juan Manuel Escudero y Ramón Flecha

La realización satisfactoria de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de las personas es todavía un horizonte de promesas a cumplir y aspiraciones por las que seguir peleando. Formar a ciudadanos capaces de reclamar esos derechos debidos y asumir las propias responsabilidades y deberes en orden a construirlos viviendo con los demás según los valores democráticos es un imperativo inexcusable. Bien podemos entenderlo desde una doble perspectiva: garantizar derechos cuya realización ha de obedecer a razones de estricta justicia y democracia, y hacer posible, precisamente a través de la educación, el mismo porvenir y profundización de la vida común en democracia. Desde este punto de vista, la educación formal, socialmente delegada sobre el sistema escolar y las escuelas, no resulta sólo uno de los derechos esenciales que les ha de ser provisto y garantizado con calidad a todos los ciudadanos y ciudadanas. Es, al mismo tiempo, uno de los derechos más fundamentales, pues abre o cierra las puertas al acceso y participación efectiva y responsable a todas las demás esferas de derechos y deberes que hoy corresponden a un modelo aceptable de ciudadanía y sociedad.

Cualquier proyecto escolar y educativo, por lo tanto, que pretenda ser congruente con estos principios, no puede ser sino un proyecto en el que la educación para una ciudadanía democrática habrá de figurar en el centro de sus propósitos, compromisos y actuaciones. Esta tarea y responsabilidad no quedaría bien tratada si fuera confinada a espacios particulares de la formación de los estudiantes, o adscrita a contenidos específicos, profesores u otros profesionales presuntamente especializados. Mucho menos, todavía, si, por una inadecuada concepción teórica de la misma o por la difuminación de sus contenidos y responsabilidades, hiciera bueno el adagio popular de “unos por otros la casa sin barrer”. Al menos por principio, la educación para una ciudadanía democrática es la razón de ser y responsabilidad compartida de todos los sistemas escolares democráticos, de todos los niveles de los mismos y, por ende, de todos y cada uno de los centros y docentes. Un eje vertebrador del currículo y no, por tanto, una materia particular y quizás aislada. También, desde luego, formarse como ciudadanos vendría a ser uno de los aprendizajes, si no el aprendizaje esencial, que todos los alumnos ya ciudadanos y en proceso de capacitarse lo mejor posible para ejercer sus derechos y deberes, han de descubrir, vivir y alcanzar en su paso por la escolaridad. Ampliando debidamente la mirada, la educación para una ciudadanía democrática no le corresponde tan sólo a la educación obligatoria, sino a todos los tramos de la escolarización formal. Por muchas razones ahora bien conocidas, habría de proyectarse, desde luego, a lo largo y ancho del aprendizaje a lo largo de toda la vida que ahora se reclama. Es bien cierto, desde luego, que tanto los contenidos de los derechos y deberes de la ciudadanía, como los contextos en que han de crearse y ejercerse, hacen de tal empeño algo que excede ampliamente los estrictos confines de la escolaridad, sus instituciones y profesionales. La formación de y para una ciudadanía democrática es, así, un asunto que debe figurar en la agenda de las distintas esferas de la vida social si queremos pensarlas y sostenerlas sobre valores y principios éticos de la buena vida en común (Audigier, 2000). Bien entendida, esta demarcación de las propias responsabilidades escolares al respecto, el reconocimiento de esa construcción social de la educación para la ciudadanía democrática no merma en absoluto las contribuciones del currículo y las instituciones sino que la justifica todavía mejor y las coloca en una red deseable de corresponsabilidades, conciertos y deliberación social y política.

Estas líneas a modo de prólogo a los materiales, análisis y propuestas que aquí presenta el Proyecto Atlántida tan sólo pretende subrayar algunos de los presupuestos con que tanto esta red de renovación pedagógica como Comunidades de Aprendizaje vienen trabajando desde hace algunos años, explorando diversos marcos teóricos que amparan sus respectivas dinámicas de trabajo y promoviendo relaciones de colaboración con diversos centros,

profesores y otros profesionales en aras de una educación y escuela pública y democrática de calidad para todos. La génesis de cada uno de estos dos proyectos fue singular, así como también lo fueron, quizás, sus marcos teóricos de referencia más específicos o las metodologías a través de las cuales se ha intentado promover un buen acervo ya de experiencias y materiales concretos. Cada uno de ellos, a su vez, ha promovido y experimentado en su seno un diálogo amplio y constructivo con diferentes referentes teóricos que cubren un abanico muy sugerente en el que se encuentran análisis sociológicos, políticos, antropológicos o psicológicos, además, como es obvio, de otros expresamente relacionados con la escuela y el currículo democrático, la mejora de la educación, el profesorado y su formación, el apoyo y asesoramiento a los centros o las relaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad.

Es evidente, sin embargo, que el Proyecto Atlántida y Comunidades de Aprendizaje convergen en sus ideales y objetivos fundamentales, procuran ser muy sensibles a la realidad e imperativos de los tiempos que nos está tocando vivir y son plenamente consciente de que para responder educativamente a los mismos es preciso remover muchos esquemas heredados que no sirven ahora. Se trataría de renovar las finalidades de la educación, recomponer a fondo el currículo y la organización de nuestros centros, resituarse el papel y las contribuciones del profesorado y, desde luego, romper muchos de los muros que todavía separan a la educación escolar de otros procesos, dinámicas y actores que intervienen decisivamente en la formación de nuestros niños y jóvenes. En lo que sigue, por lo tanto, se enuncian de forma sucinta algunos de los presupuestos, actuaciones y ambiciones compartidas.

*De una educación burocrática a una educación dialógica: la apuesta por una escuela y currículo democrático.-*

Tanto los desarrollos más recientes de las teorías sociales como las experiencias actuales de democracia participativa; tanto las concepciones democráticas sobre la educación, como el currículo escolar y diversos proyectos de educación para todos, nos plantean una nueva perspectiva en que la educación puede y debe contribuir a la construcción de una ciudadanía activa. Desde los gobiernos y las propias instituciones educativas persisten todavía por desgracia esquemas burocráticos y políticas insuficientes para asumir los retos de una educación de una ciudadanía democrática. No es infrecuente que sea considerado como una tarea de expertos y expertas que enseñan cómo debían sentirse ciudadanos y ciudadanas. Si ya sufrimos los inconvenientes de considerar el proyecto curricular de centro como competencia exclusiva del claustro, más grave es el error de tener la misma perspectiva burocrática en un ámbito en el que por definición toda persona debe tener voz. Hubo un tiempo en que las personas no tenían voto si eran mujeres o pertenecían a determinadas etnias y con bajos niveles de ingresos o académicos. Hoy esos tiempos están superados y no deberían hacerse diferencias jerárquicas en la educación de la ciudadanía por tener o no determinadas titulaciones o haber realizado o no determinadas oposiciones.

Cuando pensamos en personas que están realizando aportaciones muy relevantes a la ciudadanía activa, viene a la mente Emilia Clavería, presidenta de la asociación gitana de mujeres Drom Kotar Mestipen ("Camino de libertad"). Emilia no se alfabetizó y ya es bisabuela, pero desde luego su contribución es mucho más significativa que la que otros, supuestamente más expertos y universitarios, hayamos conseguido realizar. La perspectiva que hoy nos parece más adecuada habría de inspirarse en una educación dialógica de la ciudadanía, basada en un diálogo igualitario en el que cada expresión se valore por la aportación que hace



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**





al colectivo y no por la posición de poder que se tenga dentro del sistema educativo. Un diálogo cuyos contenidos y valores de referencia han de ser, precisamente los propios de una interpretación justa y democrática del currículo escolar y de las organizaciones educativas.

Ulrich Beck ya nos avisa que la denominada crisis de la política no es tal. Es, más bien, la crisis de un tipo de política basada en un poder central y unas instituciones que tuvieron su funcionalidad en otros tiempos pero que hoy resultan, en palabras del mismo autor, instituciones zombies (Beck 2002). Unas organizaciones escolares, en términos más específicos, que no quedaron obsoletas por sus finalidades y cometidos perennes y la emergencia de otros más actuales, sino por sus incapacidades de respuesta adecuada para garantizar a todos el derecho esencial a una buena educación. Hay otra política muy viva, la subpolítica que, si llegamos a captarla, puede dinamizar como nunca una educación dialógica de la ciudadanía: *La subpolítica, por lo tanto, significa configurar la sociedad desde abajo. Visto desde arriba, esto tiene como consecuencia de la subpoliticación, grupos que hasta ahora no estaban implicados en el proceso de tecnificación e industrialización: grupos de ciudadanos, la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos, los trabajadores en su lugar de trabajo tienen cada vez más oportunidades de tener voz y participación en la organización de la sociedad; existen incluso oportunidades para que individuos valerosos puedan "mover montañas" en los centros neurálgicos del desarrollo. La politicación, por tanto, implica una pérdida de importancia del enfoque basado en un poder central; significa que los procesos que hasta ahora siempre habían discurrido sin fricciones se extinguen frente a la resistencia de objetivos contradictorios.* (Beck 1997: 39) Una política educativa, a su vez, que logre activar las fuerzas, compromisos e ideales que son precisos para que los poderes públicos se comprometan a crear las condiciones necesarias y estimulantes de verdaderos procesos de renovación en el interior de nuestros centros y aulas.

La aparente crisis de la educación para la ciudadanía no es tal, sino que lo es de un modelo burocrático que hace del sistema y de los expertos su poder central. Si las paredes de la escuela y el instituto dejan de ser muros que separan, los "expertos" de la comunidad entran por puertas y ventanas familiares, voluntariado, profesionales, asociaciones. Eso puede ser una expresión de una escuela y educación atenta a realidades y problemas de hoy que requieren acciones constructivas, así como una política idónea para establecer alianzas y conjugar fuerzas y propósitos. Pueden aportar nuevas energías e ideas que nos hagan replantearnos el sentido de nuestra actividad. Sin embargo, la perspectiva dialógica no debe entenderse como una disolución de la institución educativa en la comunidad; al contrario, tiene que servir para reforzar la institución educativa dotándole de más medios y de un mejor uso de los mismos, así como de una reconstrucción de sus finalidades, cultura, relaciones y dinámicas internas. En la actual sociedad de la información, el estado se ve desbordado en muchos aspectos, pero no pierde su carácter central como mediador de identidades y demandas colectivas e individuales y, a la vez, como espacio donde éstas interactúan y se desarrollan (Habermas 1999). Por ello mismo, en materia de política educativa, se tiene bastante claro que hay que concertar movimientos de descentralización en algunos aspectos y sostener, incluso reforzar, otros que toman en consideración las responsabilidades e implicaciones de diversos actores en la garantía de una buena educación para todos. En estos momentos y situación, no es suficiente poseer los derechos que vienen asociados a la ciudadanía como si fueran derechos o libertades de tipo negativo, de no injerencia, sino que la ciudadanía ha de ser ejercida activamente (y se ha de saber ejercer) desde las instituciones públicas. A ellas, en particular, les corresponde crear las capacidades, en el sentido que este término tiene en el pensamiento de A. Sen (1999), que hagan posible al mismo tiempo la libertad y la autonomía de las personas y su participación y contribución a la buena vida en común.

La educación como eje de implicación y transmisión de los valores y contenidos que corresponden por derecho a la ciudadanía y al mismo tiempo contribuyen a crearla, ha de ser una tarea conjunta entre todas las personas implicadas en el centro educativo y que conviven alrededor de los chicos y chicas. Esa es una idea central en Comunidades de Aprendizaje, así como también lo es en el Proyecto Atlántida, tal como viene mostrándose en sus diversas experiencias y proyectos. No podemos pretender que nadie se sienta identificado y

defienda unos valores que les son ajenos por no haber podido participar en su elaboración. Las decisiones ya no pueden estar previamente tomadas sin consultar a las personas implicadas. ... *todos los participantes tienen que ser conscientes de que las decisiones no han sido ya tomadas y que no queda más que «venderlas» o implementarlas externamente: apertura de la estructura decisoria.* (Beck 1997: 47). Ambos proyectos, pues, no sólo enuncian retóricamente valores como la participación democrática, sino que procuran que penetren en todo el pensar y quehacer de los centros, pues sólo así pueden ser un espacio social y educativo donde no sólo se enseñe ciudadanía sino que además se viva, experimente y asimilen los derechos y deberes que le son propios.

Hemos de considerar que son los sujetos los que intersubjetivamente definen los valores en los que educar dentro de una ética procedimental, a través de un proceso en el que en cada momento se van definiendo y redefiniendo conceptualizaciones. De esa forma se puede ir superando la división sujeto-objeto entre profesorado que sabe de valores y alumnado, familiares y comunidad que no sabe y ha de aprenderlo de ellos. Como dice Habermas (1998:186): ... *la idea de autolegislación del ciudadano exige que aquellos que están sometidos al derecho como destinatarios suyos, puedan entenderse a la vez como autores del derecho.* Por ello, los proyectos auténticos de centros, lejos de ser una mera fórmula burocrática que hay que cumplimentar (o como últimamente se pudo de moda, dejar al margen por su contaminación "logsiana") habrían de entenderse como un espacio privilegiado para el diálogo, el compromiso de todos en la definición y valoración de metas y aprendizajes, así como en el fortalecimiento de capacidades y compromisos para ofrecer a todos el currículo, las experiencias y la formación debida.

La educación dialógica de la ciudadanía se alinea de este modo con los movimientos mundiales, recogiendo el lema de Porto Alegre de "desprivaticemos lo público". Un lema, por cierto, que figura expresamente en algunas de las mejores sugerencias para pensar en los centros como comunidades de profesionales que no sólo negocian, validan y elaboran sus proyectos, sino que también dan cuenta pública de cómo los trasladan a la práctica y cuáles son los aprendizajes que se logran o no alcanzan. La escuela y el instituto como institución son imprescindibles, pero no sólo no han de estar subordinadas a ningún lucro económico o ideológico, sino que tampoco tienen que ser propiedad privada de sus funcionarios y funcionarias. Ser públicos y del público (todos tienen derecho al acceso); ser públicos porque los intereses colectivos priman sobre los privados a la hora de formular objetivos, contenidos y metodologías; ser públicos porque todas sus decisiones y procesos están sometidos a escrutinio público; ser públicos, finalmente, porque en ellos se presta una atención especial a quienes más lo necesitan y llevan consigo mayores riesgos de quedar fuera del bien esencial de la educación. Desde el proyecto Atlántida y Comunidades de Aprendizaje, la base de la mejora de la convivencia y de todos aprendizajes dignos de ser propuestos y asumidos por los centros educativos es la participación de la comunidad. Colectivamente se consigue no sólo que los aprendizajes de los niños y niñas aumenten, sino que se transmitan unos valores que fomenten una ciudadanía crítica, solidaria y democrática, tan necesaria para realizar derechos como para descubrir y asumir los deberes correspondientes.

### **Ciudadanía, solidaridad y el aprendizaje**

Desde la propuesta del MEC (2004), se afirma la necesidad de que junto a la adquisición de conocimientos instrumentales, habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, la educación en valores se sitúa al mismo nivel. Situarnos al mismo nivel es necesario para romper con la visión de que la enseñanza en valores no tiene la misma importancia que el aprendizaje que han de desarrollarse trabajando en la escuela con los contenidos relevantes y significativos del currículo. Es verdad que muchos centros educativos, tradicionalmente, han desarrollado unas ineficaces clases con temáticas relacionadas con la convivencia, solidaridad, respeto, o, en suma, vivir como es debido con otros, de forma tal que se ha perjudicado el sentido y la necesidad de trabajar estos y otros valores en las aulas. Se ha debido tanto a algunos enfoques conceptuales de estos contenidos de la educación por parte de las administraciones educativas, como al academicismo y fragmentación del currículo escolar imperante y



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



los aprendizajes que se suelen promover. Es importante, sin embargo, plantear el tratamiento y desarrollo de todo lo que tiene que ver con la educación democrática de la ciudadanía de manera que no se perciba como una pérdida de tiempo para el alumnado, ni como una tarea episódica y marginal por parte de los centros y el profesorado. Aunque todavía pueden observarse disputas trasnochadas acerca de distinciones entre la instrucción y la educación, no hay motivos fundados para sostener una visión y prácticas que diseccionen hasta ese punto dimensiones de la formación de los estudiantes que necesariamente han de estar integradas. La formación de una ciudadanía democrática no puede separar, de un lado, el desarrollo de la inteligencia y, de otro, el cultivo de un buen corazón. Bien sabemos, por el contrario, que las dimensiones sociales y emocionales son fundamentales para el mismo aprendizaje cognitivo, y que los contenidos que han de llenar bien la cabeza lo son, a su vez, para el mismo despliegue, contenidos y razones que estén en la base de las actitudes. Por eso, en la mayoría de los enfoques de la educación para una ciudadanía democrática se sostiene que han de formar parte de esa pretensión el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y emocionales, así como éticas y comportamentales (Audigier, 2001).

La peor de las versiones de esa separación entre lo académico y lo actitudinal se ha dado en las clases de convivencia concebidas como tales para el alumnado que “no sabe convivir”, es decir, en grandes proporciones para las personas gitanas, inmigrantes y pobres. Esta dinámica exclusora se ha desarrollado e incluso legitimado como educación en valores e incluso como “progresista” en la época de dominio del modelo darwinista de sociedad de la información. Se ha utilizado así la etiqueta de educación en valores como un pretexto sutil o explícito para la exclusión. La democracia requiere ser no sólo política, sino también económica y social. No debe servir sólo para ejercer el derecho al voto, sino también para que las y los ciudadanos podamos avanzar en nuestras conquistas sociales. Del mismo modo, la educación dialógica para la ciudadanía no puede hacerse aumentando la exclusión escolar y social, sino contribuyendo efectivamente a su superación. La educación dialógica para la ciudadanía ha de incluir, como una de sus imprescindibles dimensiones, el incremento de los aprendizajes instrumentales y la consiguiente disminución del altísimo nivel de fracaso escolar que ha dejado como herencia el darwinismo social y educativo imperante en Europa en los años ochenta y primeros noventa. Por lo mismo, cualquier proyecto educativo que quiera girar, como es el caso de los dos que estamos comentando, en torno a los valores y principios de una escuela y currículo democrático, asume, entre sus prioridades, el propósito de luchar activamente en contra de ideas, prácticas y resultados escolares que pudieran suponer alguna forma de exclusión de los estudiantes, en particular de aquellos, como hemos anunciado, que se encuentren en mayores riesgos de quedar marginados del bien esencial de la educación.

El aprendizaje dialógico y democrático comprometido con la educación de una ciudadanía democrática ha de suponer, de una parte, un espacio de discusión profunda acerca de cuáles han de ser los contenidos esenciales o indispensables que han de formar parte de una buena educación como derecho fundamental. Al lado de los aprendizajes relacionados con los contenidos y áreas del currículo (lengua, matemáticas, conocimientos del medio social y natural, tecnologías, idiomas modernos, expresión artística y educación física) han de tener su propio peso y reconocimiento todos aquellos contenidos y experiencias relativos a “vivir con otros” que dijera el Informe Delors. No tendría sentido contraponer y diferenciar el tiempo de inglés, por ejemplo, y el tiempo dedicado a la convivencia. Al aprender inglés, tanto en las capacidades que con ello se desarrollen cuanto en el modo y carácter de las relaciones de aula, se estará aprendiendo o no ese conjunto de valores, actitudes y comportamientos relacionados con la buena vida en común y su experiencia en la práctica cotidiana. En el mismo espacio y con los mismos contenidos se aprenderá solidaridad o competitividad, defender las propias posiciones y respetar las de los demás que lo merezcan o atenerse al más descarado individualismo. No es pensable que pudiéramos hacer buenos ciudadanos si lo que estamos formando son analfabetos cívicos. Pero tampoco cabría esperar eso mismo, si no logramos que todos alcancen aquellos aprendizajes escolares esenciales que cualquier ciudadano necesita para desenvolverse en la vida con dignidad y contribuir,

así, a ser un miembro activo y constructivo de democracia. (Reimer, 2003). De manera que, a fin de cuentas, es el diseño y el desarrollo de un currículo democrático (Guarro, 2002), seriamente comprometido con la inclusión de todos en el bien esencial de la educación, la perspectiva más idónea para determinar el conjunto de contenidos y competencias integradas que han de garantizarse a los estudiantes; así se puede ir haciendo posible una educación plena de y para la ciudadanía democrática.

### Enseñar y vivir la democracia en la escuela

Como se comenta en algunas de las aportaciones que se exponen dentro de los materiales del Proyecto Atlántida, la propuesta de la LOGSE empeñada en trabajar los valores, actitudes y normas a través de los consabidos temas transversales tuvo algunos aciertos (que también los hubo en centros y colectivos que reflexionaron con acierto sobre el particular) y no pocas utilidades ocasionales e irrelevantes. Por su parte, la nueva sugerencia que se ha formulado en la Propuestas de Debate (2004), donde se ha sometido a consideración los contenidos y propósitos de una nueva área destinada a la educación de la ciudadanía, ha merecido valoraciones dispares. A algunas de ellas se les ha vuelto a despertar el fantasma de la reencarnación de aquella "formación del espíritu nacional" de infausta memoria. En el fondo de la cuestión aparece una vieja polémica acerca de si los valores, actitudes y normas de convivencia es algo que se ha de enseñar o, más bien, algo que sólo se aprende viviéndolo. Es posible que, planteada así la cuestión, nos confronte con un dilema que tiene poco sentido. Hay muchos aspectos relacionados con la educación para una ciudadanía democrática que han de enseñarse y conocerse. De otro modo, los ciudadanos no estaríamos en condiciones bien informadas para tener conciencia y exigir nuestros derechos, así como para asumir y ser congruentes con nuestros deberes con nosotros mismos y con los demás. Es cierto, al mismo tiempo, que aquellas dimensiones relacionadas con la ética personal y social, con talentos, actitudes y comportamientos, sólo se pueden aprender como es debido a partir de experiencias directas que nos permitan vivirlas, experimentales e ir las practicando. La participación, solidaridad y compañerismo; el descubrimiento del otro, su reconocimiento y respeto en lo que sea debido, así como la discrepancia y crítica constructiva; el distribuirse responsabilidades en proyectos conjuntos y dar cuenta de las mismas, o la capacidad de valorar los comportamientos propios y ajenos a la luz de los valores propios de una ciudadanía democrática, deben fundamentarse en todos los saberes escolares que amparan esas normas de la vida en común y, al tiempo, ser vividos en la trama de relaciones y experiencias del currículo escolar, la vida en el centro, desde la tutoría, por poner un caso, hasta en los patios de recreo, las relaciones entre profesores y alumnos y las de los alumnos entre ellos mismos, las relaciones y dinámicas de trabajo dentro de los centros y también en sus alianzas con las familias, la comunidad y el entorno.

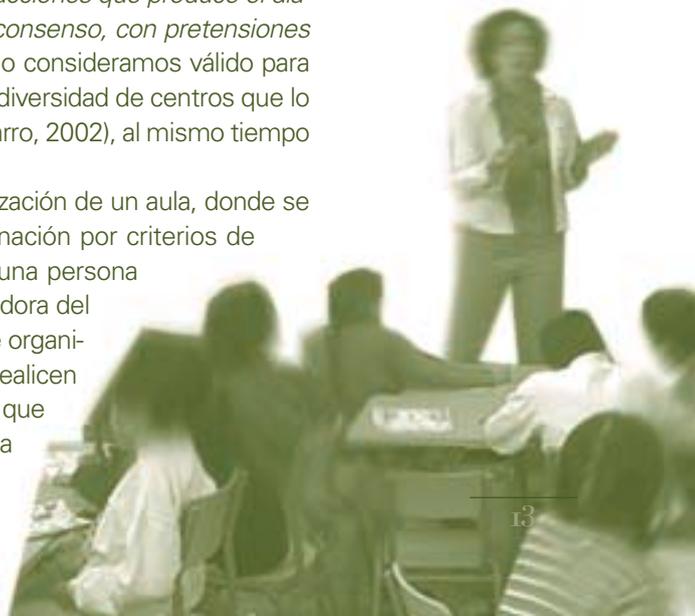
Como una ilustración más concreta, por ejemplo, los grupos interactivos, así denominados en el contexto de Comunidades de Aprendizaje, o el aprendizaje cooperativo según la expresión del Proyecto Atlántida, son una forma de trabajar en el aula que permite a los niños y niñas acelerar su aprendizaje y hacerlo solidariamente. Se trata de una forma de concretar el aprendizaje dialógico, que es *el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez* (Elboj 2002; Aubert 2004). Este tipo de aprendizaje lo consideramos válido para muchos contextos distintos, y así es como se está dando en la diversidad de centros que lo están aplicando. Son la expresión democrática del currículo (Guarro, 2002), al mismo tiempo que una forma singular de aprender a vivir con otros.

Los grupos interactivos son una transformación de la organización de un aula, donde se forman pequeños grupos heterogéneos (sin ninguna discriminación por criterios de rendimiento, etnia, género, etc.) en los que, con el apoyo de una persona adulta (familiar, voluntaria u otra profesional), que es la dinamizadora del grupo, se trabajan actividades cortas sobre un tema común y se organiza el tiempo de manera que todos los grupos de niñas y niños realicen las cuatro actividades. La persona dinamizadora se encarga de que los niños y niñas se ayuden entre sí y que todos y todas hagan la



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





actividad. Una vez se ha acabado el tiempo para una actividad, los niños y niñas cambian de grupo, con lo cual se encuentran con una actividad nueva y una persona voluntaria diferente.

Antes de organizarse en grupos interactivos, gran parte del alumnado de un aula no logra acabar con una actividad a lo largo de la hora y media de sesión, haciéndose difícil por no decir imposible mantener la atención y la concentración a la largo de toda la clase. Después, todo el alumnado, tanto el aventajado como el que presenta más dificultades, consigue no sólo trabajar mucho más sino que se mantiene todo el rato motivado y concentrado. Las actividades cortas de tiempo y rotativas, así como la diversidad de interacciones que se dan a lo largo de la hora y media (tanto por lo que hace a compañeros y compañeras como a personas adultas dinamizadoras) lleva a que el alumnado no se aburra, ni siquiera aquél más activo que en la organización tradicional del aula le cuesta tanto mantenerse concentrado y quieto. A raíz de eso, también se reducen sorprendentemente los conflictos y problemas de convivencia.

Con los grupos interactivos se asegura que todos los niños y niñas estén trabajando al máximo, ya que empiezan de nuevo una actividad cada quince o veinte minutos, actividad que no quieren dejar de realizar y de concluir. El hecho de acabar una actividad no es un reto individual, sino una responsabilidad compartida por todo el grupo heterogéneo. Así, cuando un alumno o alumna se encalla o no entiende algo, el resto se debe preocupar de que avance ofreciéndole su ayuda, aspecto del que se encarga la persona dinamizadora. El hecho de que entren otras personas adultas en el aula además del profesorado, es también una fuente de enriquecimiento y motivación para todos los niños y niñas inimaginable.

Los grupos interactivos son una vía que gracias a su funcionamiento potencia unos valores solidarios, de participación e implicación, tanto por parte del alumnado, como del voluntariado que hay en el aula, que en muchas ocasiones son familiares de alumnado del centro. Hablando ahora, en relación a grupos interactivos, sobre el tema de la diversidad actual en los centros, podemos ver como esta forma de funcionamiento, no sólo del aula, sino del centro educativo que realiza más transformaciones, fomenta que niños y niñas inmigrantes u otras minorías étnicas y sus familias, se sientan también participes de un centro que ofrece lo mejor a sus hijos e hijas y que está consiguiendo un clima de convivencia y solidaridad que favorece la participación.

Si observamos la situación actual de muchos centros y aulas, la realidad es que el agrupamiento de niños y niñas por niveles o ritmos de aprendizaje, y la separación de “los lentos” en aulas especiales o aulas externas, está produciendo una serie de efectos perversos que a la larga se convertirán en irreversibles: el etiquetaje con las consiguientes bajas expectativas; así como la descalificación del resto de niños y niñas y de la propia comunidad. El resultado también es que aquellos niños y niñas que se quedan atrasados desarrollan actitudes de resistencia, rebeldía y absentismo. Es difícil fomentar valores como solidaridad, convivencia, participación, etc. cuando paralelamente estamos utilizando métodos de enseñanza que excluyen y discriminan. Los niños y niñas que sufren esta exclusión en los centros educativos y sus propias familias, viven el rechazo, reniegan de los valores que la escuela propone en su teoría, y no quieren participar en el centro educativo. El profesorado debe decidir qué tipo de escuela quiere fomentar y si realmente se cree los valores que pretende enseñar.

Las escuelas donde existe un número elevado de niños y niñas inmigrantes pierden prestigio, ya que el elevado fracaso escolar que se da en estos centros es atribuido a los resultados escolares del colectivo inmigrante. Los familiares de la etnia mayoritaria prefieren llevarse a sus hijos e hijas a otras escuelas públicas sin inmigrantes o a escuela privadas, atribuyendo el cambio a que el alumnado inmigrante es más conflictivo o que su aprendizaje es más lento a causa del idioma. Ante esta situación es necesario fomentar acciones que permitan la inclusión de todas las culturas que están compartiendo el mismo espacio demostrando que el hecho de pertenecer a otra cultura no es sinónimo de conflicto o fracaso escolar. Una sociedad multicultural necesita instituciones escolares que incluyan las voces de todas las culturas que conviven en nuestro país, valorando sus aportaciones y no cuestionando desde un plano de superioridad las tradiciones y creencias de estas culturas. Una muestra, entre otras, de que la educación para una ciudadanía democrática no puede redu-

cirse a la responsabilidad exclusiva de los centros y aulas. Pues depende, con toda seguridad, de estructuras y condiciones sociales y políticas que están fuera de la escuela, así como del tipo de políticas escolares que se adopten, particularmente en relación con criterios tan elementales como la redistribución del alumnado por zonas escolares y centros. La guetización escolar, por poner un caso, vendría a ser uno de los mayores contrasentidos para una auténtica educación en los términos que estamos comentando.

### **¿Individuos autónomos y fortalecimiento de un cosmopolitismo arraigado?**

En nuestra sociedad nos situamos en una democracia occidental que tradicionalmente se ha concretado prioritariamente en los derechos individuales. Fueron las aportaciones del republicanismo y también de un determinado tipo de liberalismo, el que nos demostró que la democracia era una conquista colectiva que debía irse reconquistando también colectivamente en todo momento. El concepto pasivo que existía de gobernabilidad y democracia obviaba el efecto cambiante del contexto actual. Hoy en día, la participación activa de los ciudadanos es no sólo posible, sino también deseable como elemento imprescindible para la democracia y de refuerzo de dicha gobernabilidad, ya sea a nivel europeo, estatal, regional o local. Para ello, desde luego, en lugar de contraponer individuo y comunidad han de complementarse. No es posible ni deseable una comunidad que esté por encima de los individuos como personas, que han de ser sujetos de derechos y deberes irrenunciables. No es posible una comunidad abierta, sin individuos reflexivos y autónomos, críticos y constructivos, pues sólo de ese modo puede hacerse posible su transformación y ponernos a salvo de algunas formas de comunitarismo que priman identidades abstractas sobre sujetos libres y responsables. En ese sentido, la educación de la ciudadanía democrática puede beneficiarse de lo que A. Cortina (2001) ha llamado un “cosmopolitismo arraigado”: ni localismo de comunidades cerradas, ni universalismos abstractos.

Es provechoso recurrir, igualmente, al concepto de democracia deliberativa en algunas de sus versiones más actuales y significativas. En lugar de ciudadanos/as activos/as para servir mejor las funciones de gobierno de una democracia representativa, la concepción de democracia deliberativa (Habermas 1998; Elster 2001) da paso a una visión más radicalmente democrática, en la que los propios ciudadanos y ciudadanas sean los agentes no sólo de la reproducción del sistema, sino de su transformación, siempre que surja de la deliberación colectiva. Sin duda, esta concepción se basa en ciudadanos y ciudadanas activos/as, capaces de participar, ofreciendo su visión y defendiendo sus intereses, en los procesos de deliberación política. La sociedad civil ofrece cada vez más ejemplos de movimientos sociales y asociaciones que participan, que movilizan a un número creciente de personas.

En relación al aprendizaje escolar, convendría cuestionar por ello concepciones y prácticas que ponen el énfasis no ya en su carácter personal sino básicamente individualista. Se ha concebido que cada niño o niña, a partir de su momento evolutivo, puede ir adquiriendo unos aprendizajes u otros. Es una visión muy parcial, pues pasa por alto el contexto del niño o niña, las transformaciones sociales que a su alrededor acontecen y los potenciales que el aprender con otros tiene para la construcción del propio aprendizaje y desarrollo, cuyo carácter personal está, por lo demás, fuera de toda duda. Esa concepción individualista también tuvo sus efectos no deseables sobre la misma formación del profesorado y las prácticas docentes (enseñanza y evaluación), más empeñadas en calificar y valorar la suerte de cada uno y sus resultados que de movilizar el trabajo cooperativo y la realización de proyectos compartidos.

Actualmente este tipo de aprendizaje no requiere una revisión considerable. Tiene sus limitaciones en términos de eficacia, y también las tiene porque deja fuera contenidos, capacidades y actitudes que son precisas para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, en un entorno cambiante, en relación con situaciones y problemas que requieren conjugar los propios saberes y capacidades con las de los demás. Ahora, el aprendizaje no depende sólo de lo que sucede en el aula, sino de complejas relaciones, no siempre acordes, entre los contenidos y tareas escolares y los contenidos y pautas de socialización de otros muchos espacios que también construyen a los sujetos: su casa, el barrio, la ludoteca, etc. Por lo tanto las interacciones con el contexto que rodea al niño o niña son fundamentales para su aprendiza-



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



je, la escuela ha de hacerse cargo de ellas y reconstruirla, en concreto desde los valores y principios de una ciudadanía bien ilustrada, activa y democrática. La transformación colectiva de los centros educativos es necesaria si queremos responder a los nuevos retos de la actual sociedad. La participación de toda la comunidad en las escuelas ha de ser una de las claves para mejorar los aprendizajes de todos los niños y niñas. En educación, la comunidad educativa juega un papel fundamental en el proceso de construcción de unos valores que nos socialicen en un concepto de ciudadanía inclusiva y democrática. Su participación e implicación es sumamente importante, no como meros observadores sino como participantes activos en los proyectos pedagógicos y la toma de decisiones correspondientes.

El hecho de saberse y sentirse ciudadano o ciudadana de una comunidad motiva a implicarse y trabajar por ella. Así sucede en los centros educativos que trabajan abiertos a la comunidad. Las familias se sienten parte y participan activamente, haciendo de la escuela un lugar propio. Como vemos, la educación debe ser la base para la transformación de una sociedad más democrática, en la que se fomente una ciudadanía activa. Hay que superar los discursos reproductivistas que pretenden que abandonemos la educación como herramienta transformadora: *Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales antes progresistas que negando a la práctica educativa cualquier intención desveladora, reducen la educación a pura transferencia de contenidos "suficientes" para la vida feliz de la gente. Consideran feliz la vida que se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación.* (Freire 1997: 31).

Y, si procuramos un mínimo de coherencia con estos principios orientativos, tanto los valores como las propuestas (siempre en permanente debate) que el Proyecto Atlántida y Comunidades de Aprendizaje se atreven a someter al público, deben tener la sensibilidad suficiente al hecho de que, a fin de cuentas, uno de los lugares más decisivos para la construcción de una ciudadanía democrática son nuestros centros y quienes trabajan dentro de ellos y en sus contextos cercanos. Además de con otros actores, con ellos queremos sostener un diálogo sostenido, la apertura suficiente para recoger sus inquietudes y voces, así como los compromisos que seamos capaces de ir construyendo entre todos, para ir haciendo posible una educación que sólo si es de calidad para todos será una buena contribución a la formación de la ciudadanía democrática.

### Referencias Bibliográficas

Continúa en DVD, word.

**La aparente crisis de la educación para la ciudadanía no es tal, sino que lo es de un modelo burocrático que hace del sistema y de los expertos su poder central. Si las paredes de la escuela y el instituto dejan de ser muros que separan, los "expertos" de la comunidad entran por puertas y ventanas: familiares, voluntariado, profesionales, asociaciones.**

*J. M. Escudero y Ramón Flecha*

## 1.2. APRENDER A SER Y A CONVIVIR DESDE EL PROYECTO CONJUNTO DEL CENTRO Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN PARA CIUDADANÍA

**Antonio Bolívar Botía, Florencio Luengo Horcajo.**

“La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. Además, se establecerá una nueva área de educación para la ciudadanía” (MEC, 2004, Propuesta 9.2).

A partir de la experiencia desarrollada desde el Proyecto Atlántida en los últimos ocho años, querríamos analizar y hacer consideraciones al debate favorecido por la propuesta del MEC sobre lo que deba significar la educación en valores, su replanteamiento en los proyectos educativos y práctica docente y la creación de un área dedicada específicamente a la *Educación para la Ciudadanía*, aprendiendo de la experiencia en nuestra historia inmediata anterior. En efecto, con motivo de la LOGSE se llegó a desarrollar un conjunto de experiencias y múltiples propuestas didácticas, al tiempo que se inició la sensibilidad de la comunidad educativa. Pero también, para mejor incidir en la práctica y diseñar lo que se deba hacer en el futuro inmediato, hemos de ser conscientes de algunos de los problemas sociales y didácticos que ha presentado el desarrollo de la transversalidad para su articulación en la acción docente.

La propuesta del MEC que hemos analizado a la luz de nuestra innovación, surge excesivamente mediatizada, más por la necesidad de dar respuesta urgente a las últimas reformas conservadoras que por un debate serio sobre políticas educativas de alcance. Por eso, queremos manifestar desde el inicio de nuestro trabajo que echamos en falta un marco mayor de análisis que incluyera un diagnóstico general del sistema educativo y el necesario debate sobre el modelo de educación y modelos de aprendizaje que lo facilitan o encorsetan; nos hubiera gustado contemplar una apuesta por modelos de selección y organización del currículum alternativos, por renovados modelos de formación de los profesionales, etc. A pesar de todo ello, nos sentimos obligados voluntariamente a participar en este momento de nuevos planteamientos educativos, que esperamos influya en el debate aplazado sobre el currículum que enseñamos, que ahora no se hace visible. Vamos, por tanto, a poner en común nuestras consideraciones con aquellas que notamos de mayor alcance, en relación al modelo de sociedad y de educación que es preciso volver a definir, a la hora de analizar los valores y las competencias de la nueva Ciudadanía. Lo haremos desde la modestia y el convencimiento de que estamos ante nuevos retos, que sólo desde procesos de integración de las diferentes innovaciones en marcha, la negociación con los agentes sociales y educativos de mínimas condiciones laborales, y las apuestas expresadas en las propuestas normativas, sería posible fortalecer. A ello dedicaremos también un considerable esfuerzo desde las estructuras y foros en las que integramos nuestra acción educativa.

La educación en valores y su concreción en una educación para la ciudadanía responde a la cuestión sobre cuál es la *cultura relevante* que merece ser seleccionada y enseñada en las escuelas que, además, en nuestro tiempo adquiere dimensiones propias: debilitamiento de la socialización primaria por la familia y otras instancias sociales, escolarización obligatoria hasta los 16 años, incremento de alumnos de otras culturas, necesidad de promover una ciudadanía activa y participativa en los asuntos públicos, aumento de la complejidad y difi-



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





cultad en el proceso enseñanza-aprendizaje y las consecuencias del clima escolar (dificultad de atención, mayores niveles de disrupción, creciente dificultad ante el esfuerzo y la voluntad o compromiso etc.). Ante estos y otros cambios resulta necesario reafirmar la *función educativa de la escuela*, contribuyendo a la formación de personas capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos. Por eso, la cuestión educativa y curricular clave, en esta dimensión, es ¿cómo la educación pueda contribuir a formar a ciudadanos y cómo organizarla?

En general, como señalaba la propuesta inicial del MEC, caben dos grandes vías, que no tienen que ser alternativas sino complementarias, para organizar explícitamente la educación moral y cívica: *institucional* y *curricular*. Si bien debe cultivarse de modo explícito en el currículum, la educación para la ciudadanía no consiste sólo y especialmente en contenidos, sino algo que se tiene que vivenciar implícito en los distintos modos de hacer y proceder, lo que exige de una *acción conjunta* a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente dinamizada desde acción tutorial. Por eso, estando —en líneas generales— de acuerdo en la propuesta integradora que hacía el MEC de reafirmar el papel de los proyectos educativos, su tratamiento en el aula y, para que no quede diluida como tarea de todos, o la creación de un área específica más, queremos contribuir al debate formulando un análisis y propuesta desde el Proyecto Atlántida, incorporando la larga experiencia que venimos desarrollando en los últimos años.

En cualquier caso, desde el Proyecto Atlántida entendemos que, en sentido amplio, la *Educación para la Ciudadanía* comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, no reduciéndose a los valores cívicos y éticos. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía se identifica en diferentes apartados con el currículum común básico, que nosotros llamamos “currículum democrático” (Guarro, 2002), que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria. En este sentido, no cabe considerar que se ha educado para el oficio de ciudadano si no posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva, lo que comprende también los comportamientos y valores deseables.

## **DE DÓNDE VENIMOS, LA LÓGICA DE LA TRANSVERSALIDAD LOGSE Y LA PRÁCTICA DOCENTE**

La propuesta curricular de la Reforma LOGSE se propuso inscribir la educación en valores y actitudes en todos los ámbitos de la acción educativa. Así, los llamados “contenidos actitudinales” formaban parte de los contenidos de todas las áreas de la Educación Básica Obligatoria; además, los “temas transversales” ampliaban esta formación en campos específicos; la materia de Ética, en el curso terminal de la educación obligatoria, completaba dicha formación con una reflexión crítica de segundo grado sobre las normas y valores; y —por último— más amplia y globalmente la educación en valores debería ser tarea de la acción conjunta del centro escolar por el Proyecto Educativo de Centro (Bolívar, 1998).

De este modo la LOGSE, además de introducir en el diseño curricular la educación en valores, hizo un amplio esfuerzo de sensibilización (programas, cursos, grupos de trabajo, proyectos de innovación y formación), dando lugar a una toma de conciencia generalizada sobre su relevancia educativa. Sin embargo, en unos casos quedaron como apelaciones retóricas, al no articular debidamente los modos de insertarla curricularmente al tiempo que vincularla a los contextos sociales; en otros, como la división tripartita de los contenidos, los actitudinales estaban subordinados a los conceptuales, o los llamados “temas transversales” quedaron con un débil estatus institucional que, si bien permitió —por un lado— acoger prácticas docentes renovadoras, les hizo ser contenidos colaterales a los propiamente disciplinares. De ahí, las motivaciones y efectos ambivalentes que ha tenido en España el discurso de “educación en valores” en la Reforma educativa de los noventa. En la situación actual de *impasse* es preciso, como entendemos intenta la propuesta del MEC a debate, recuperar la iniciativa, dando un nuevo empuje y dinamismo a la educación cívico-moral en la tarea de educar para la ciudadanía. Por eso, parece oportuno, revisar sumariamente lo que se ha hecho, los problemas que se han presentado y cómo articular mejor y apoyar su puesta en práctica futura.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

## Contenidos de actitudes

La distinción en el currículum de tres tipos de contenidos (*conceptuales; procedimientos; y valores, actitudes y normas*), si bien pudo servir para indicar campos necesarios en los que debía incidir la enseñanza para una educación integral, en la mayoría de los casos ha dado lugar a un encorsetado de rejilla tripartita a rellenar, donde paradójicamente son los contenidos conceptuales los que de hecho marcan la estructura disciplinar y secuencia. La educación en valores, la propuesta de Ciudadanía, la apuesta moral y cívica no puede limitarse a un tercer componente que acompaña a los contenidos conceptuales.

Ha sido, por eso, una opción arriesgada situar las actitudes y valores como campo de contenidos con sustantividad propia, frente a haber pensado que los propios contenidos, estructura de tareas y actividades académicas del aula y relaciones sociales en el establecimiento de enseñanza llevan ya implícitas las propias actitudes y valores. Si bien las actitudes propias de cada disciplina o campo de conocimiento puedan ser contenidos con sustantividad propia, las actitudes más propiamente educativas van implícitas en las *formas* como se transmiten los contenidos y en los modos de interacción social en clase. Presentar ambas dimensiones unidas genera confusión tanto en su enseñanza como en su evaluación. Situarlas como contenidos con sustantividad propia, más con el objetivo administrativo-gerencial de asegurar que en toda planificación de la actividad docente académica estén presentes las normas, actitudes y valores, ignora que, aun cuando deban ser objeto de planificación, son las cualidades, valores y principios intrínsecos al propio proceso los que primariamente hacen educativa una actividad.

## Temas/ejes transversales: Nuevos contenidos o ejes de globalización

La dimensión propiamente educativa o moral, presente curricularmente como contenidos de actitudes, se quería ver reforzada por la dimensión transversal, nueva en currículum. En efecto, los *temas transversales* pretendían recoger problemas o realidades sociales (educación para la paz, para la igualdad de oportunidades, para la salud, la educación ambiental, del consumidor, la educación moral y cívica, etc.) que demandan una acción educativa de la escuela, constituyéndose en el principal campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales (civismo, cooperación y preocupación por el desarrollo de otros pueblos, paz, convivencia intercultural, educación ambiental, salud, igualdad entre sexos, etc.). Pero, para desempeñar su potencial educativo, no debían quedar como temas paralelos a las áreas curriculares, ni tampoco debían ser tomados como asuntos diferenciados o inconexos entre sí, con un carácter aditivo.

La lógica de la *transversalidad* respondía a la necesidad de vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales que demandan en los tiempos actuales una respuesta escolar. Sin embargo, conjugar la lógica disciplinar de las áreas/materias con aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse, no ha dejado de ser conflictivo, como cotidianamente ha vivido el profesorado. Si aún no es posible romper del todo con la lógica disciplinar heredada de la modernidad, resulta ineludible también partir de qué dimensiones de la experiencia humana son relevantes para la educación actual de la ciudadanía. El diseño del currículum adquiere toda su gravedad cuando se divisa si en lugar de partir de las áreas curriculares heredadas, habría que dar la vuelta: qué pueden aportar cada una de las áreas de conocimiento a aquellos problemas que —previamente— hemos determinado como relevantes en la formación de la ciudadanía. La imposible resolución de estas cuestiones a nivel de diseño del currículum oficial, ha hecho que se transfieran —en función de una autonomía— a los propios centros y profesorado.

Después de la primera efervescencia de los temas transversales, en que han proliferado un amplio conjunto de materiales, el profesorado se ha ido dando cuenta de la dificultad de integración, por falta de espacios y tiempos, en las tareas habituales de la enseñanza. Por el modo mismo como fueron establecidos, han quedado —para una mayoría de centros escolares— como actividades esporádicas o puntuales, que no han afectado sustancialmente al núcleo de lo que se enseña y aprende. Y es que, *sin replantear la propia selección y organización de los contenidos escolares, la dimensión valorativa y transversal ha quedado como un apéndice, dependiente, que refuerza a las propias disciplinas escolares.*



La integración curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, es una tarea difícil que, en la práctica, ha calado escasamente. De acuerdo con algunas evaluaciones en centros, la inserción curricular (coherencia con el Proyecto de escuela y con la Programación de Aula) es claramente insuficiente (sólo el 43% de Primaria y 33 % de Secundaria dicen hacer un tratamiento sistemático). Los Colegios de Primaria han hecho un mejor tratamiento de los temas transversales que los Institutos de Secundaria, donde ha sido más esporádico y puntual. Se continúa, pues, reproduciendo la diferente cultura profesional, que el nuevo currículum no ha logrado alterar.

No obstante, ha posibilitado que grupos comprometidos activamente con el desarrollo curricular de los temas transversales puedan —en ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa— introducir innovaciones para responder mejor a las características socioculturales del alumnado de su entorno. *En este contexto, los temas transversales han permitido que los equipos de profesores, dentro del marco legal, según sus grados de implicación y de acuerdo con el contexto en que trabajen, puedan dar un sentido innovador a la práctica educativa.* La incorporación de los temas transversales en los proyectos curriculares, introducen resquicios o “fisuras” en los contenidos habituales, que permiten nuevos modos de “hacer escuela,” como ha dicho Yús Ramos (1996), recogiendo ideales de movimientos renovadores.

Para muchos profesores y profesoras —con razón— se han abierto serias dudas, cuando no desconcierto, sobre cómo poder articular todos los nuevos temas transversales y cuestiones morales con lo que hasta ahora habían entendido era su labor de enseñar y educar. Y particularmente cómo hacerlo en las tareas cotidianas de clase y en la educación conjunta del centro. Se han presentado, sin duda, un conjunto de problemas didácticos, organizativos y sociales en esta integración, que —para una correcta resolución— no deben ser silenciados.

Los ejes/temas transversales han quedado con una grave indeterminación curricular y un débil estatus institucional que, si bien permite —por un lado— acoger prácticas docentes renovadoras, oficialmente quedan situados como contenidos colaterales a los propiamente disciplinares. Rafael Yús (1996) llamó “*el conflicto curricular de los temas transversales*”, en el sentido de que se ha estructurado verticalmente un currículum disciplinar prescriptivo que estructura los tiempos escolares, y, paralelamente, se impele a que sea atravesado por dimensiones sociales y propiamente educativas, llamadas “transversales.” Se han mezclado dos lógicas en la selección y organización de los contenidos: (a) la disciplinar de las áreas/materias, que es la que marca la organización del currículum y de la vida escolar; y (b) aquellas otras dimensiones sociales actuales, moralmente relevantes, que también deben formar parte de los contenidos. Pero, cuando no se altera la primera, como señalan con un buen símil Hargreaves, Earl y Ryan (1998), “se suele utilizar el currículum como una vieja estantería familiar a la que se añaden continuamente nuevos libros, pero de la que no se extrae ninguno. Esto provoca una sobrecarga que se traduce en desorden y falta de coherencia.”

El modelo de diseño curricular de la LOGSE no pone en discusión qué conocimiento merece ser seleccionado en la escolaridad obligatoria, la justificación epistemológica y social se hace desde cada una de las áreas habituales del conocimiento, sin cuestionar previamente su inclusión y organización; los temas transversales se convierten —de este modo— en un añadido. De ahí, el problema transferido a los profesores de cómo incluirlos en el proyecto curricular. En la medida en que no son fácilmente integrables, el discurso de la transversalidad, para docentes comprometidos con la mejora, *cuestiona* —en parte— el propio modelo de currículo oficial establecido. En otro extremo, los temas transversales se pueden convertir en un discurso moralista que, en el fondo, no puede ser encajado en los contenidos disciplinares, establecidos verticalmente.

Haber dejado abierto este amplio espacio curricular —como señalamos— posibilita que los equipos docentes se puedan plantear, en sus contextos de trabajo, qué dimensiones de la experiencia humana son relevantes para la educación actual de sus alumnos, determinando aquellos contenidos que estimen tienen más potencialidad educativa. Pero también hay



que decir que no basta con abrir espacios de autonomía para que sean cubiertos por el profesorado, si —al tiempo— no se articulan dinámicas y dispositivos que posibiliten ir haciendo de la escuela un proyecto conjunto de acción. En efecto, romper el trabajo individualista en cada disciplina, para construir un trabajo en colaboración en torno a proyectos conjuntos de acción, no surge por el sólo hecho de declarar un espacio propio de cada escuela y clase. Son precisos cambios organizativos, apoyos formativos y de materiales curriculares, y — más ampliamente— generar aquellas condiciones que configuren la escuela como un espacio facilitador del aprendizaje de los alumnos y, simultáneamente, estimulante del aprendizaje propio de los profesores, en un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente, todo ello en relación directa y viva con el contexto en que se desarrolla la acción educadora.

Por eso, han existido *graves problemas para la inserción curricular* de los temas transversales. Cuando se parte de un diseño curricular fuertemente disciplinar se genera por ello mismo el problema sin resolver de cómo introducir después los temas transversales en cada área, (*“y ahora, ¿cómo metemos los transversales?”* se preguntaban los profesores, cuando han elaborado por áreas el Proyecto curricular). Si el modelo de diseño curricular ya incluyera —como núcleo estructurador— la problemática sociomoral, en principio, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido. De hecho, la transversalidad no es algo que acompaña a los contenidos tratados; tienen también una dimensión conceptual o cognitiva y de procedimientos o hábitos, lo que cuestiona su modo de inserción curricular. En este contexto, parece positivo la renuncia explícita en el *Documento a debate* del MEC a enfatizar el término “transversal”.

## EL PROYECTO DE CENTRO COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE VALORES Y NORMAS COMPARTIDAS

El principal problema en la educación en valores es cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues abordarlos —sin un planteamiento global y continuado— por acciones puntuales o separadas, además de hacerle perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente. Los distintos temas transversales, aún cuando tengan elementos de incidencia diferenciales, deben confluir en un tratamiento educativo integrado, en función de los valores que se han determinado, en el Proyecto de Centro, como líneas de acción pedagógica común. Considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro, y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma su incidencia educativa.

La formación de normas, hábitos y valores se produce en el ámbito del centro escolar, más que aisladamente en cada aula y disciplina. Superar —entonces— que quede relegada a unas horas de clase semanales, desconectada de lo que se hace y se vive en las demás clases y pasillos-recreo, conduce —en efecto— a la *acción conjunta* de toda la escuela. En este sentido es tarea prioritaria, con motivo de la construcción del *Proyecto de Centro*, más allá de un documento burocrático para responder a requerimientos administrativos, establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación en actitudes y valores. Esto supone hacer de la escuela un proyecto, como acción educativa común en permanente revisión, más que un “proyecto *para* la escuela,” como documento.

En general, ha predominado una visión estructural y gerencialista, promovida por la Administración (regulación de formatos, contenidos y tiempos del Proyecto de Centro), lo que ha dado lugar a ser percibido —para una mayoría del profesorado— como un *documento formal y burocrático*, asimilado a antiguas prácticas de programaciones, cumplimentando los requerimientos planteados por la administración y supervisados por la inspección. El diseño curricular del centro queda —entonces— relegado al dominio de simples procedimientos para elaborar un documento. Una vez elaborado el documento y cumplido el requerimiento administrativo, el proceso se puede dar por terminado. Esto hacía también perder el horizonte que de lo que se trata es de plantearse, como cuestión previa, cuál es la cultura relevante que merece ser enseñada en los centros escolares.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





No obstante, hay equipos que han tomado la exigencia administrativa como un dispositivo y oportunidad para crear un contexto de trabajo, participación y compromiso por mejorar la enseñanza de cada disciplina a nivel de Ciclo o Departamento, y en acción conjunta de la escuela. En estos últimos casos, intenta dotarse de un conjunto de criterios —construidos o consensuados— para llevar a cabo la educación. La efectividad de este marco orientador de lo que se quiere dependerá —por tanto— de que se traduzca en decisiones curriculares, en la vida diaria en el aula y en el centro escolar. La acción en el aula deberá precisamente potenciar e implementar aquellos aspectos decididos y asumidos colegiadamente previamente a nivel de escuela. Apostar por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una renovación pedagógica de la escuela. Si bien hay un acuerdo teórico de estos valores generales, como consenso moral mínimo de partida, los problemas comienzan cuando, en lugar de las declaraciones formales, es preciso *concretar y hacer operativos* los valores en la vida cotidiana de las escuelas y las clases. Es función de cada centro educativo consensuar y llegar a un acuerdo, para determinar después, en sus respectivos *Proyectos de Centro*, qué valores, actitudes y normas van a ser los principios rectores de la educación. Así, los valores determinados en las *finalidades educativas* de cada escuela deben ser concretados y objeto de consenso en los modos cómo se van a vivir o ser llevados en la práctica.

Un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros explicitan, consensuan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar, que pueden plasmarse en determinados documentos. Como tal requiere un largo proceso, inmerso en el desarrollo institucional del centro, generando formas de trabajo para autorrevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar, y entenderse en los planes de acción. Justo por ello no conviene confundir el proceso con el producto. Si de lo que se trata es de tender a *hacer del centro un proyecto* de acción conjunto, los documentos deben ser expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la educación en un Centro. Más relevante que el proyecto como documento, es la articulación de tiempos y espacios para autorrevisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones a tomar, de modo que estimule momentos para la formación/innovación de los propios agentes. Articular nuevos tiempos y espacios para la reflexión obliga, tanto a equipos directivos y órganos pedagógicos, como a responsables políticos estatales, autonómicos y locales, a replantear nuevas formas de organizar los medios disponibles desde la solidaridad compartida, y a renovar el compromiso con la educación pública y la mejora de sus medios, especialmente urgente en zonas y contextos de realidades complejas. La participación de los implicados en el proceso de elaboración del Proyecto, al compartir percepciones, problemas y necesidades, asegura que pueda ser asumido en su desarrollo práctico. Nuestra experiencia, como presentamos en algunos anexos de los materiales didácticos, nos anima a proponer un proceso que parta del análisis de problemas concretos y sus causas, para que sea a partir del diagnóstico y la autorrevisión del centro, de forma ordenada y poco espontánea, desde donde se llegue al convencimiento de que merece discutir del modelo de educación y los principios que en el centro deben consensuarse, si de verdad se pretende superar el descontento verbal y avanzar hacia planes de mejora compartidos. El *Proyecto de Centro* de carácter curricular pretende lograr así una mayor coherencia en la acción educativa conjunta del profesorado, facilitando el trabajo en colaboración y la reflexión sobre la práctica.

### Un modelo de proceso en su elaboración

Es preciso partir de unas normas, tras un largo proceso —ya de por sí educativo—, para establecer un consenso acerca de su deseabilidad en la comunidad educativa, y hacerlas respetar, de tal modo que su realización —y posterior corrección— permita ir generando los hábitos deseados. Los miembros que componen la comunidad escolar de un centro, normalmente, tienen diversas concepciones y metas educativas, o —en cualquier caso— éstas no son entendidas de la misma manera. Esto requiere un *largo proceso inductivo para ir*



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

*generando y clarificando los valores que van a conformar la vida del centro*, que no es sólo ponerse de acuerdo en valores abstractos, sino en lo que se entiende por ellos, y —sobre todo— cómo se van a llevar a cabo en normas y acciones específicas. Como hemos indicado, nuestra experiencia nos anima a proponer que, más que hablar sobre valores en abstracto, se identifiquen problemáticas concretas que anuncian falta de los valores oportunos. El profesorado puede estar de acuerdo, con mayor facilidad en cuáles son las conductas y los hábitos o falta de los mismos que configuran un clima de aprendizaje complejo, aunque en principio entienda que estas manifestaciones se deben sólo o especialmente a fenómenos externos. A partir del acuerdo en lo que cabría trabajar para la mejora y analizadas las causas, es posible dentro del proceso determinar la necesaria corresponsabilidad entre los sectores educativos.

Los propios valores, normas y hábitos más que estar dados como algo bien elaborado, son construidos cooperativamente en el propio *proceso* de elaboración y planificación de la acción docente, mediante el diálogo, debate y deliberación. También aquí el propio proceso tiene que ser expresión de la democracia escolar, construyendo progresivamente un espíritu de colaboración en el centro, entre los profesores en primer lugar (abandonando parte del tradicional individualismo), de los alumnos y de la propia familia. Al final los valores, hábitos y normas acordados deben llegar a vivirse en la escuela y cada clase, para lo que debe haber sido relevante el consenso y compromiso alcanzado en el propio proceso.

La autorrevisión es el marco para reflexionar, discutir, deliberar y decidir consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir. Aunque esta dimensión de proceso debe abocar a acuerdos prácticos (dimensión de contenido), es muy importante —para asegurar su posterior traducción práctica— el análisis, discusión, diálogo, confrontación de perspectivas y acuerdos finales. Ello convierte al programa de acción en un medio de formación del profesorado en el centro, al reflexionar sobre la propia práctica; y en una garantía, fruto del acuerdo y compromiso, de ser llevado a la enseñanza del aula. A su vez, el proceso debe ser una ocasión propicia para implicar colegiadamente a profesorado, alumnado y familias en conformar el marco de normas y valores con que queremos dotarnos.

## **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ÁREA, ASIGNATURAS Y ÁMBITOS**

En primer lugar, hemos tenido la experiencia —de la que podemos aprender para establecer la nueva— de la “*Educación para la convivencia*” como materia común y obligatoria en el Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria, durante las llamadas “experiencias de reforma” de las Enseñanzas Medias (curso 1983/84 y ss.). En general, la asignatura se configuró como atípica tanto por su indefinición inicial (enseñanza de la Constitución, problemática de los adolescentes, núcleos de convivencia, etc.) como en su desarrollo (sin un profesorado propio). Precisamente dicho fracaso motivó, en parte, que —finalmente— se decidiera, en la propuesta de Diseños Curriculares Base de la Reforma (1989), asumirlos como educación en valores y actitudes en todo el currículum escolar (Bolívar, 1993).

Un primer grupo de problemas provinieron de su *indefinición inicial*: campo (instrucción política, crítica o ideológica), objetivos (mezcla de instructivos, formativos, actitudinales y críticos, bajo la vaga denominación “para la convivencia”, que confundía los contenidos con los posibles resultados), perfil del profesor o Departamento Didáctico encargado de impartirla (cualquier profesor que tuviera “talante democrático”, lo que en la práctica era a quién le faltaban horas para completar el horario), ausencia de materiales adecuados, etc. De esta forma, pese a su carácter abierto, se configuró como asignatura ambigua, que en el lenguaje escolar viene a significar “una maría”, por lo que ni profesores ni alumnos se tomaron la materia en serio. Fernández Enguita (1987), en su libro sobre las experiencias de Reforma dedica un capítulo (“Educar en una sociedad democrática”) donde describe muy bien la vivencia de la materia en los centros. Además provocó —con razón o sin ella— aprensiones y actitudes de rechazo o reparo por su posible adoctrinamiento político, que para algunos venía a recordar a la “Formación del Espíritu Nacional”, en este caso democrático.

De otra parte, un enfoque en exceso legalista y constitucional (acercamiento a la Constitución e Instituciones democráticas como marco para la convivencia social), que inicialmen-



te tuvo la materia y el modo de impartirla, resultó poco atractiva e interesante para los adolescentes de 14-15 años. En estas condiciones, comenta Fernández Enguita, “*no resulta extraño que la asignatura aburra a veces a los jóvenes y hasta a las ovejas*”, aparte de dar poco juego didáctico para los profesores (excepto algunas experiencias extraescolares de conexión con el entorno). “*Es posible* —sigue comentando Fernández Enguita— *que muchos profesores de Convivencia sean conscientes de que algo marcha mal cuando una materia de esta índole se reduce principalmente a la enseñanza de la Constitución*”. Las sucesivas reformulaciones de la materia, abandonando parcialmente el inicial enfoque constitucionalista, para acentuar la problemática de la juventud adolescente, familiar, centro escolar, local y estatal, trataron sin éxito de paliar parte de estos defectos iniciales en su diseño (Fernández Enguita, 1991).

Atlántida reflexiona en estos momentos en torno a un trabajo flexible en el que los diversos contenidos del posible *Área de Ciudadanía* lleguen a *impregnar* de forma diferente las estructuras y órganos pedagógicos del centro, como desarrollaremos más adelante. Para superar la limitación de una asignatura en horario especial, las variables generales que se relacionan con los procesos y procedimientos que integran la propuesta (curriculares, organizativos, formativos y de contexto) deberían estar a su vez integradas en el debate obligado del PEC y el PCC. Hablamos de indicadores de la planificación, de la metodología y la evaluación, como veremos. La necesaria concreción de tareas generales presentes en los Bloques de Contenido que se especifiquen, obligan a reconstruir los planes de Acción Tutorial, reforzando horarios y formación al renovado y necesario perfil de la tutoría y del cada día más imprescindible fortalecimiento de los *equipos educativos*. Pero aquellos otros apartados o temas de los Bloques de contenido que se consideren, deberían coordinarse formando parte de un proyecto contextualizado desde la Tutoría, la Comisión Pedagógica, aunque en la propuesta disciplinar pudieran ser desarrollados como contenidos desde algunos contenidos asignados a alguna asignatura, si finalmente se considera su presencia. Con todo ello, el problema, así planteado, seguiría estando excesivamente abierto e indefinido, como veremos en adelante.

De acuerdo con las lecciones aprendidas, elementos del futuro desarrollo curricular podrían ser compartidos por el PEC, el Plan de Acción Tutorial y las asignaturas afines, en función de la entidad de cada una de las temáticas de los Bloques de contenido. En primer lugar, si bien los posibles contenidos de derechos y deberes deben tener un refrendo legislativo y constitucional no pueden limitarse a él; en segundo lugar, el posible *Área/Ambito de Ciudadanía* es preciso que sea coordinada por un equipo o profesional delegado, con un perfil específico y tiempo-espacio determinado, que en el caso de Primaria parece adecuado asignarlo a una nueva tutoría reforzada en horario y formación como hemos dicho, si bien será necesario adelantar su planificación rigurosa desde el primer ciclo, convencidos como estamos de que suele ser bien diseñado especialmente en la educación infantil. La práctica nos describe numerosas acciones encaminadas a desarrollar valores de ciudadanía desde la integradora Educación Infantil, pero, tal vez agobiados por la carrera y urgencias del aprendizaje de las áreas instrumentales —cuando se consideran competencias opuestas—, que se impone en los primeros años de la Educación Primaria, pasa a segundo término, en el tercer ciclo de la etapa, la planificación de los valores que después se echarán de menos.

En Secundaria, aún cuando en los aspectos institucionales el profesorado de Historia tiende a acercarla a un enfoque entre legal e histórico y, por su parte, el de Filosofía a acentuar el enfoque ético, bien merece la pena realizar un debate descifrador de los diferentes apartados que los bloques temáticos por armar deben tener en cuenta. A la tarea de delimitar qué tipo de contenidos, competencias y actitudes son los más adecuados en cada momento y para qué estructura del centro, siempre en contacto con sus agentes colaboradores del contexto, dedica Atlántida su esfuerzo básico en estos momentos. En cualquier caso y en relación con el debate sobre lo asignable a una asignatura, será obligado concretar y dedicar un tiempo específico a la integración curricular para que el trabajo de los contenidos que se considere integrar no aparezca, en el mejor de los casos, como un apéndice descontextualizado. Estamos ante el antiguo reto que nos permita conectar lo contenidos

de las asignaturas con los objetivos prioritarios del PEC, las orientaciones del PCC y las recomendaciones del Plan de Acción Tutorial.

### La educación para la ciudadanía como cuestión de la comunidad

Hasta ahora, justo cuando se debilita el potencial educativo y socializador de la escuela, más se acude a ella como medio salvador de los nuevos problemas que nos aquejan. Siendo irrenunciable la labor que los centros educativos tienen que desempeñar en este terreno, hay una cierta hipocresía en dejarlos solos en estas cuestiones: la sociedad delega en la escuela aquello que es incapaz de resolver y de lo que se exime. Si el asunto queda como delegación mutua de responsabilidades educativas, solo conduce a “echarse” unos a otros la posible culpa. Ni se puede cargar a la escuela con toda la responsabilidad educativa, ni echar todos los males a la familia o televisión. Para el Proyecto Atlántida empezar a arreglar los asuntos es intentar implicar a las comunidades locales en la tarea educativa. Hablamos de *corresponsabilidad* y denominados al proceso *CIUDADANIA COMUNITARIA*. Por lo tanto, la compleja tarea de elaborar las bases de lo que podríamos llamar aprendizajes básicos o competencias de la nueva ciudadanía no puede quedar sólo en manos de expertos o docentes.

Por esto, en un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. En una sociedad del conocimiento, también, los muros de la escuela se rompen, dejando de ser la educación un monopolio exclusivo de las escuelas. Se precisa, entonces, conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar, muy especialmente con la familia y otras instancias socializadoras y educativas. Y es que demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar la necesidad de establecer una nueva articulación social entre centro educativo y comunidad. Se trataría, más que de integrar numerosos medios dentro del propio centro —lo que sin duda debe mejorar también—, de rentabilizar los medios comunitarios integrados y/o coordinados a través de planes comunes, con diagnósticos contextualizados de necesidades. Educar en valores, y hacerlo en relación con el desarrollo de destrezas instrumentales básicas, como *responsabilidad compartida*, requiere desarrollar esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada “comunidad educativa.” Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los exclusivos agentes de cambio social y moral.

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. A riesgo de hacer de la educación una parcela aislada de la vida no es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que actúan —como decía Bruner (1997)— de “antiescuela,” en la medida que hacen de competidores de la acción educativa de la escuela: medios de comunicación, (des)educación cívica dominante, (contra)valores hegemónicos en sociedad actual. Esto hace a la escuela especialmente *vulnerable*, viéndose seriamente mermado su potencial educativo. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en ella responsabilidades que también están fuera.

Con la desinstitutionalización de que hablan Dubet y Martucelli (2000) o “desocialización,” que emplea Touraine (1997) para referirse a “la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido,” la capacidad educadora de la familia y escuela se han visto progresivamente afectadas. Algunos malentendidos han hecho que el



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





apoyo explícito de la familia a la tarea educativa del profesorado no siempre fuera el deseable y, por otra parte, un modelo de profesionalidad liberal, dominante en el profesorado, ha visto a los padres más como problema que como aliados. Pero nada resta a que, sin un entendimiento y colaboración de la familia, la educación para el ejercicio de la ciudadanía, siempre será parcial e insuficiente. A eso apunta, justamente, el concepto de “comunidad educativa”, siempre necesitado de ser reconstruido en cada realidad.

Mediando entre liberalismo (tipo Rawls) y comunitarismo (tipo Taylor), la actual reivindicación del *republicanismo cívico* puede proporcionar una buena base para fundamentar una ciudadanía comunitaria. El ideal republicano de libertad como no dominación (en lugar del liberal de no interferencia), plasmado en un ordenamiento jurídico, precisa “estar encauzada o incrustada en una red de normas cívicas, sostenidas por hábitos de virtud cívica y buena ciudadanía —por hábitos, dígame así, de civilidad—, si quieren tener alguna oportunidad de prosperar. [...] El sostén de las normas cívicas —necesitan el sostén de una virtud ciudadana ampliamente difundida, de una civilidad ampliamente difundida—, si se quiere que sean mínimamente efectivas. La república legal necesita convertirse en una realidad cívica” (Pettit, 1999: 318 y 361).

Por la importancia creciente de los elementos descritos, Atlántida ha integrado en su propuesta de valores a reconstruir los que se relacionan con el papel de los medios de comunicación y el desarrollo de sus prácticas. Escuela-Familia y servicios sociales y municipales del ámbito local, están llamados a recorrer un camino compartido en el que ya estamos integrando a los responsables del control y seguimiento de conductas (policía municipal, en medios locales, guardia civil...) y a quienes tienen en su mano el desarrollo de iniciativas sociolaborales (empresariado, cooperativas...) corresponsables de ofertas, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reconstruir.

Y es que, en último extremo, educar en valores debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación en valores de ciudadanía apunta a un *proyecto social*, una nueva articulación de la escuela y sociedad, o un “*nuevo pacto educativo*” (Tedesco, 1995), como espacio educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. No siempre, como viven los alumnos, los valores vividos en la escuela son los adecuados para triunfar en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestras y profesores.

Partimos de una situación, donde una serie de malentendidos, incomprendiones o desconfianza, han hecho que haya obstáculos reales a superar en la colaboración de las familias a las tareas educativas del profesorado. Hasta tal punto que algunos desconfían de que se pueda lograr la participación por la que apostamos. Pero, “con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos” (Hargreaves, 2000). Esto supone, paralelamente, redefinir el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo en modos que, en lugar de enemigos de las familias, pudieran confluír en aliados políticos. Para esto, el modelo de profesional autónomo se ha tornado inservible y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias (Hargreaves, 1999).

Es preciso —entonces— hacer un esfuerzo por establecer nuevas relaciones entre centro/comunidad: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios. Así, por ejemplo, un buen programa educativo de Educación para la Salud no puede quedar confinado a actividades educativas, aunque este sea el primer nivel y —desgraciadamente— en ocasiones el único posible. Precisamente para incrementar la potencialidad educativa tiene que pretender coordinarse con los distritos sanitarios de zona o locales, implicar a las familias, o actuar coordinadamente con otros organismos oficiales (delegaciones provin-

ciales, institutos oficiales de la mujer o medio ambiente, ayuntamientos...) y no oficiales (organizaciones no gubernamentales, asociaciones de ayuda al Tercer Mundo, voluntariado, movimientos sociales del barrio, ciudad o zona...).

Frente a la propuesta de la transversalidad como única alternativa que, como hemos descrito, quedó como una tarea de todos y de nadie, al no determinar tiempos y responsabilidades, parece una iniciativa laudable debatir otras alternativas sin duda arriesgadas que merece repensar:

Un área específica y en paralelo analizar las posibilidades de qué tipo de contenidos serían los más adecuados para ser asumidos por las estructuras pedagógicas del centro, y cuáles por alguna asignatura concreta, como propone —de forma abierta a la discusión— el borrador del Documento del MEC a debate.

Un área de áreas, una T/AREA integradora de los ya definidos, que incite y obligue a un trabajo de coordinación para el que es necesario establecer condiciones adecuadas, como desarrollaremos más adelante.

Volviendo a reflexionar sobre lo ya anunciado, reiteramos que los problemas que tiene “asignaturizar” un ámbito como éste también son evidentes, si no se determinan bien sus contenidos, profesorado y, sobre todo, se apoya decididamente la formación y el apoyo en materiales y recursos adecuados.

La otra vía, si queremos obviar nuevas asignaturas, con todos los problemas que conllevan, obliga a crear la figura de un equipo de trabajo coordinado por un *profesional dinamizador de esta AREA DE ÁREAS*, que promueva y facilite la formación de ciudadanía con los valores morales y cívicos en los centros. Dado que los espacios y tiempos de Educación para la Ciudadanía son diversos y concurrentes (proyecto educativo, tutorías y asambleas, actividades y relaciones cotidianas en los centros, programas específicos de mejora de la convivencia o de resolución de conflictos, asignaturas de ética o educación cívica, contenidos transversales en las asignaturas, etc.) puede parecer una opción razonable establecer un Área de Áreas, un Departamento de Departamentos, que pueda asegurar una acción conjunta y coherente. El único problema, como siempre, es el de no multiplicar los órganos y estructuras, cuando no siempre aseguran la función, aun cuando —en determinados casos, bien asentados— pueden contribuir a asegurarla. En este sentido, cualquier nueva propuesta, que aplaudimos por necesaria y urgente, deberá tener en cuenta, como venimos anunciando, además del modelo de formación adecuada, las condiciones laborales mínimas que permitan horarios de dedicación para la persona responsable, una concepción colegiada de la tarea, y un tiempo especial de coordinación para las estructuras implicadas. Volveremos a incidir en el necesario trabajo y la potenciación de los ámbitos, los equipos educativos como motores de la dinamización, y las tutorías junto al Plan de acción tutorial.

### Nuestros avances de propuesta:

Numerosos análisis sociológicos han puesto de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, se está eclipsando, lo que convierte a los centros educativos, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995), en una “institución total”: asumir tanto la socialización “primaria” como la tradicional socialización secundaria en la cultura escolar. Esta merma del potencial formativo de la familia conduce a abdicar, en alguna medida, de su primaria función educativa para, en su lugar, cederla a otros agentes (por ejemplo medios de comunicación), lo que torna más difícil la función educativa de la escuela (Dubet y Martuccelli, 2000). Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas se van a ver resueltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escolares) a estos otros agentes sociales y educativos. La participación de las familias es también asumir la responsabilidad inalienable que, en coordinación implícita con el profesorado, tienen en el pleno desarrollo de la personalidad y en la educación de sus hijos.

Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de *revitali-*



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



zar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad (o distritos/barrios). A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los *municipios* debe realizarse con nuevas formas de participación que configuren las “ciudades educadoras”.

En el Proyecto Atlántida pensamos que, más que distraer el asunto entre posibles valores y cuestiones transversales, lo que da coherencia a la educación pública, y es el primer valor, como sensatamente siempre se ha pensado, es *aprender a vivir en común* en un mundo compartido con otros. La *Educación para la Ciudadanía*, como responsabilidad compartida, se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectivas de los otros.

Es preciso, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable (además de posible) la vida en común. Cabe considerar, si no como valor superior en una escala, sí como base práctica de los restantes, el *comportamiento “cívico”*. Contribuir a la formación de ciudadanos es considerar como objetivo de la educación capacitar a los futuros ciudadanos, conjuntamente, tanto a ser individuos *autónomos* (“aprender a ser”), para orientarse de modo propio en la esfera pública; como a vivir con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”), que señala el Informe Delors. Una capacidad propia de juicio debe conjugarse con unos marcos comunes, propios de la identidad comunitaria, que conduzcan a solidarizarse, compartir y colaborar.

En la práctica, la *Educación para la Ciudadanía* como la propia educación en valores, es un trabajo a tres bandas:

- (a) Es en la *acción conjunta del centro* donde se han de vivir los valores que han de “impregnar” el clima y vida escolar. Efectivamente una transversalidad curricular entraña un planteamiento institucional de centro, pues sólo desde el compromiso colectivo del centro la educación moral puede comenzar a dejar de ser “una isla en el océano de la práctica”. Si lo que se haga dentro de cada aula en el trabajo de la respectiva área no se inscribe en la acción conjunta del Proyecto educativo de escuela, puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propias de cada disciplina o maestro, desconexado y —como, a veces, es normal— hasta en contradicción entre lo que se hace a primera hora de la mañana y después del recreo.
- (b) Cada *campo o área de conocimiento* ha de reflexionar qué responsabilidad predominante tiene en relación con la Educación para la Ciudadanía, recogiendo en sus proyectos curriculares y acción didáctica tanto esta dimensión socioeducativa como aplicando funcionalmente los conocimientos adquiridos a las realidades sociales. Reformular los objetivos y contenidos de las disciplinas es justo reenfoarlos para acoger estas dimensiones educativas. El diseño de un currículo desde la transversalidad de la Ciudadanía es un trabajo permanentemente abierto en función de las zonas y contextos en los que se desenvuelve la acción educadora, si bien será necesario partir de propuestas concretas, a las que Atlántida pretende sumar su experiencia y trabajo de investigación.
- (c) *Acción comunitaria*. Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y —más ampliamente— en la comunidad educativa y social) cabe —con sentido— una educación moral, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Se requiere, como ha reclamado Juan Carlos Tedesco, un “nuevo pacto educativo”; a articular por los centros y la comunidad local, si no queremos hacer de la educación una “isla”, que quede absorbida por los valores dominantes fuera, como también decía Dewey. Atlántida está invitando a recrear “Nuevos Estatutos de Ciudadanía”, en aquellos lugares donde tiene la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje Escuela, Familia, y Agentes locales y municipales.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

En cuanto a la apuesta concreta sobre la que reflexionamos en torno al modelo de diseño curricular de Ciudadanía, llegados a este punto, nuestra propuesta supera las primeras aportaciones que junto a algunos grupos integrados en Atlántida habíamos desarrollado en su apartado inicial, y pasa a indagar en nuevas claves que sin duda nos permitirán ir definiendo nuestra alternativa

Para clarificar más nuestra propuesta en evolución permanente, conviene reconocer que —en primer lugar— habíamos tratado de resolver la alternativa de la Ciudadanía desde premisas posiblemente mal planteadas de salida. La urgencia del debate que el MEC se ve obligado a normativizar en breve, está obviando el problema central, a nuestro entender, de la educación del futuro: la propuesta actual de diseño del currículum vigente y las contradicciones que genera en relación con los conocimientos necesarios para una educación común en el siglo XXI.

Teniendo en cuenta que el propio MEC ha apostado por una solución de urgencias a un problema complejo en el que el peso del currículum que se exige incide de forma especial, Atlántida —que proclama la urgente necesidad por abordar una revisión al currículum prescrito, de forma especial en Secundaria— apuesta por resolver, o al menos contextualizar, el debate de ciudadanía en el marco de una tarea de mayor alcance: clarificar cuáles serían los aprendizajes básicos que un Ciudadano del siglo XXI debería dominar. Dicho de otro modo, hablar de diseñar una alternativa a la Ciudadanía sin reconocer que, al abordar el problema aplazado del nuevo currículum de la ESO, será necesario retomar de nuevo la propuesta que ahora se avance, no hace sino describir improvisaciones. No entrar, desde el principio, en el currículum puede conducir a supeditar las funciones del sistema educativo a las necesidades de la organización existente. Atlántida no desea perderse en estas contradicciones, y dado que otros avatares legislativos han conducido al MEC a realizar la propuesta con estos tiempos, querríamos prevenir y aprovechar el debate actual con la perspectiva del aplazado. Volver a hablar de Ciudadanía sólo como campo de valores, actitudes y normas, alejando tal propuesta de los procedimientos con los que deben ser integrados en el currículum y oponiendo en la práctica su relación con lo conceptual y procedimental, realizar debates en torno a Áreas o Asignaturas —que a la vez deseamos reducir—, hará aparecer una cierta dosis de nerviosismo corporativo, que ya se ha hecho evidente, y aseguraremos además una inflación en la propia complejidad del desarrollo curricular como ya hemos descrito (o bien, “dónde meto esto”, “quién es el que se encarga de aquello otro”).

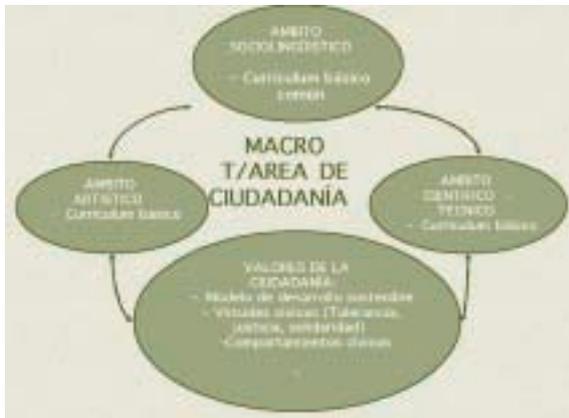
Todo ello nos puede volver a hacer perder una gran oportunidad para reordenar la necesaria reorganización curricular y los problemas derivados de su puesta en práctica. Si realmente el problema es cómo hacer que sea posible de manera conjunta abordar un problema que es de todos, va a ser necesario tener en cuenta el modelo de diseño y las dificultades organizativas del mismo. Dicho de otro modo, si los valores de ciudadanía no han llegado a ser trabajados en las aulas, y a la vez es preciso integrar en ellos otras competencias que tienen que ver con procedimientos y conceptos, más que discutir en torno a una nueva y compleja distribución de tareas (si fuera un área transversal) o en la parcelación de las mismas (si fuera asignaturas), convendría debatir cómo simplificar el diseño y su puesta en práctica apostando por rescatar y potenciar la actualización del trabajo por ámbitos. Esta tarea, en Secundaria especialmente, empieza a ser, más que una apuesta innovadora, una necesidad urgente si se desea equilibrar el inestable campo de la especialización galopante, ante el que es casi imposible encontrar responsables de nada cuando se trata de problemas de todos.

Merece la pena bucear en las posibilidades que ofrece el rescate del trabajo de los tres ámbitos clásicos, de manera que la nueva apuesta de CIUDADANÍA, entendida ahora como el conjunto de saberes básicos o comunes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que un ciudadano debe dominar al terminar la ESO, y que la alternativa organizativa se defina en torno a un AREA DE AREAS, T/AREA que oblique a todos a concretar y contextualizar las competencias básicas que el diseño curricular proponga. Enfatizar el papel de los ámbitos, a partir del diagnóstico de problemáticas del centro y la concreción de alternativas a esos problemas concretos que agobian a los centros —y habría que reconocer que a la familia y la propia sociedad—, tales como: individualismo, indisciplina creciente, falta de tole-



rancia, fracaso en aprendizajes básicos, etc., podría volver a unir los discursos antagónicos entre conceptos-procedimientos y actitudes, entre “yo soy profesional de Área y no debe entretenerme en esas tareas,” o en el mejor de los casos: “a ver cuándo superamos el bache de clima escolar para volver a dedicar más tiempo a mis contenidos tradicionales.” El papel por definir de la CIUDADANÍA, huyendo de asignaturas reduccionistas, si bien recogiendo en algunas ya existentes parte de sus contenidos, esquivando el tortuoso camino de la transversalidad, e incluso superando y obviando el aumento de áreas, podría ayudar a la necesaria coordinación de planes e integración de contenidos curriculares, siempre en función de valores-competencias básicas que funcionarían como proyectos comunes. La configuración de un AREA DE AREAS, no supone nuevas estructuras, incide en la coordinación de las ya existentes y enfoca un trabajo pendiente: el diseño actualizado del currículum común del que la propuesta de ciudadanía resultante del debate actual sería una pieza básica de mínimos comunes.

### POSIBLES EJES DE DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE CIUDADANÍA GRAFICA 1



Si bien las competencias para el ejercicio activo de la ciudadanía comprenden (y se adquieren por) el currículum común básico en los distintos ámbitos (científico-técnico, sociolingüístico y artístico), habría también unos valores propios no reducibles (o transferibles transversalmente) a las distintas áreas o ámbitos, que deberán ser desarrollados -como sugiere la tabla adjunta- a través de distintas actividades, planes y estructuras. Este núcleo comprende aquellos conocimientos

y valores que la ciudadanía debe defender y practicar, relacionados con el modelo de desarrollo sostenible, con las virtudes cívicas (tolerancia, justicia, solidaridad) y con los comportamientos cívicos. Se puede ver la propuesta de contenidos y condiciones organizativas en Gráfica 2

### GRAFICA 2. QUÉ PROBLEMAS-COMPETENCIAS CIUDADANÍA: PEC, PCC, PGA, ...

ÁMBITO DE CIUDADANÍA	ALTERNATIVAS	ESTRUCTURAS
<p>A. <i>Desarrollo afectivo: AUTOESTIMA-</i> <i>Frente a pasividad, falta de desarrollo interpersonal</i></p> <p>1) Confianza en sí mismo/ Higiene y Salud personal Dificultad por conocer sus posibilidades reales, su autoestima</p> <p>2) Relacionarse-comunicarse, organización espacio-temporal Relaciones superfluas, dificultad oral y relacional</p> <p>B. <i>Desarrollo organizativo: CIVISMO-AUTOGESTIÓN</i> <i>Frente a difícil compromiso con lo colectivo, grupo</i></p> <p>3) Respeto a los demás, a la normativa de convivencia Indisciplina creciente, dificultad ante la norma y deberes</p> <p>4) Capacidad de organización colectiva, interés voluntariado Individualismo y falta de compromiso</p> <p>5) Compromiso con el esfuerzo, trabajo diario Éxito fácil, falta de hábitos de organización diaria, orden...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan H.Sociales</li> <li>H Sociales , PCC mínimos y de ocio</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>RRI reelaborado entre todos, estudio de normas base</li> </ul> <p>Plan aprendiz cooperativo Voluntariado incentivado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plan: Uso de Agenda, archivos, Informes...</li> </ul>	<p>1. Plan A. Tutorial</p> <p>2. A. Tutorial, Areas Depart. Y</p> <hr/> <p>A. tutorial, Equipos Educativos</p> <p>C. Pedagógica, Depart. Y ciclos</p> <hr/> <p>A. Tutorial, Equipos Educativos</p>

ÁMBITO DE CIUDADANÍA	ALTERNATIVAS	ESTRUCTURAS
<p>C. <i>Desarrollo sociocultural: EQUIDAD, INTERCULTURAL</i>  <i>Aumento de racismos, aumento agresiones grupales, de género</i></p> <p>6) Respeto a otras culturas, etnias, y minorías  Agresiones a minorías, a colectivos débiles,...</p> <p>7) Uso crítico de comunicación, Prensa, NNTT, móvil, TV. Abuso de medios audios, informáticos y brecha digital</p> <p>D. <i>Desarrollo medioambiental: CONSUMO-JUSTICIA</i>  Desmotivación por el medio cercano</p> <p>8) Compromiso con medioambiente: aula, centro, barrio, No se concreta el apoyo con sectores,</p> <p>9) Consumo responsable, en el centro, el hogar y el medio. Frenesí por el consumismo, presión sobre padres-madres</p> <p>TOTAL VALORES DE CIUDADANÍA</p> <p><i>Conocimientos básicos instrumentales: ÉXITO-FRACASO</i>  Falta conocimientos instrumentales base del ciudadano</p> <p>10) Destrezas instrumentales bases en los ámbitos sociolingüístico, científico-técnico y artístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico, Plan mediación, y coeducación, acogidas...</li> <li>• Integración curricular, Planes uso-abuso, decálogos</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan barrio integrado PEC, PGA, centro de interés...</li> <li>• Plan Desarrollo Sostenido con Talleres vestuario, moda..</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan mínimos comunes centro, consejo escolar, comisión de ciudadanía.</li> </ul>	<p>7. PEC, C. Pedagógica Tutorial,</p> <p>8. Áreas, Departam.</p> <hr/> <p>9. Areas, Consejo Escolar y Municipal Comisiones de Ciudadanía...</p> <p>10. APA, Áreas</p> <hr/> <p>C. Pedagógica PCC Departamentos, ciclos y ...</p>

(Borrador de un taller Atlántida fijando pautas sobre competencias de Ciudadanía)

Apostaremos por trabajar en un diseño abierto que no encorsete ni cierre —en este tema con mayor énfasis—, pero que integre competencias necesarias, tanto del aprendizaje de destrezas básicas de lecto-escritura, como las científico técnicas y artísticas; todas ellas acompañadas de los valores transversales que desarrollen de forma integral al ciudadano y que trataremos de descifrar en la próxima investigación que diseñamos en estos momentos. En el trabajo clave de descifrar cuáles serían los procesos por el que los centros, a partir de los problemas que padecen, se hicieran conscientes de la necesidad de poner en cuestión el modelo de educación que desarrollan, y a partir de ahí, determinar cuáles serían las claves, los principios, las competencias básicas de la nueva ciudadanía y cómo las diseñamos nos podemos estar jugando una gran parte de la estabilidad del sistema educativo del futuro y, por extensión, de la sociedad en la que se integra.

Atlántida, se pronuncia de forma reiterada por un trabajo compartido y corresponsable en el que, al necesario debate de los profesionales sobre los contenidos del diseño curricular del nuevo ámbito de Ciudadanía, es imprescindible sumar el punto de vista de las familias y de las entidades sociales que desarrollan tareas socioeducativas en el contexto. Como apuntaba Hargreaves, la necesidad de un servicio público en entredicho, el agobio ante una tarea que se hace más difícil por momentos, juega a favor de un trabajo compartido. De los bloques de contenidos y tareas que se desprendan surgirán unos principios y fines comunes en el PEC que serán tarea de todos, unos procedimientos que es necesario desarrollar en el aula, en las casas y en las calles; y unos conceptos que será necesario dinamizar en relación con algunas de las asignaturas conocidas.

### Formación del profesorado y condiciones de trabajo

Si el profesorado ha de educar en valores cívicos, este tipo de formación debe recobrar o tener un lugar específico en la formación del profesorado. Por un lado, el componente ético en educación no es algo marginal al ejercicio profesional, forma parte del mismo; por otro, educar para la ciudadanía requiere conocimientos y competencias específicas. Por tanto,



parece que una formación integral del profesorado (inicial y permanente) debiera incluir, al menos, tres grandes componentes: (a) conocimientos especializados del campo en cuestión, (b) habilidades de actuación, y (c) materias específicas sobre cómo educar, así como un marco de conducta en la actuación profesional.

La formación habitual de Secundaria ha oscilado entre dos polos: el *disciplinar* centrado en conseguir una cierta maestría en el saber, y el metodológico o pedagógico —en gran medida desvalorizado frente al primero— dirigido a proporcionar modos de enseñar. La identidad profesional, en los programas de formación inicial ha sido la de especialista disciplinar. Se ha adquirido una responsabilidad histórica, que nos ha hipotecado el futuro, en la falta de formación pedagógica del profesorado de Secundaria. Se detectó el problema (inservible el CAP), se determinó tímidamente en la LOGSE una forma de solucionarlo (Curso de Cualificación Pedagógica), posteriormente reformulado como “Título de Especialización Didáctica”, han pasado muchos años y sucesivamente, por unas u otras causas, en las que no vamos a entrar ahora, se ha ido aplazando. Entre la ausencia, el abandono o la desidia, el campo se presenta desolado.

La formación para el ejercicio profesional —por más que quisiera refugiarse en la transmisión de la información objetiva— es, por naturaleza, una actividad moral; en el sentido de no ser sólo una actividad técnica, donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente. Frente a este refugio en la especialidad disciplinar para el ejercicio profesional, cabe pensar que la *ampliación de dicha profesionalidad* exige entrar en aquellas dimensiones valorativas y actitudinales que puedan promover una educación acorde con las demandas actuales. Esto fundamenta *incluir en el currículum de la formación universitaria y continua, una formación ética*, que debía ser un componente en la formación de los profesionales (Bolívar, 2005). Arrastramos, sin embargo, un grave déficit en la formación moral y ética universitaria para el ejercicio profesional, así como en los refuerzos de la formación continua.

En lugar de un modelo aditivo de profesional, en que además de experto en contenidos deba unir la dimensión de educador moral, la profesionalidad docente completa estaría —desde una perspectiva complementaria— en que la efectividad y la responsabilidad se implican mutuamente. Este aspecto moral no se identifica sólo con una cierta “ética profesional”, sino —en sentido más amplio— abarca que el profesorado comprenda, delibere y decida colegiada y dialógicamente el complejo marco social, político y moral de la enseñanza.

La profesión docente, como profesión de ayuda a otros, exige —junto a una competencia práctica— una “competencia moral profesional”, fundamentada en criterios ético-pedagógicos ampliamente compartidos. Si bien este lado de la responsabilidad moral ha ido unido a lo que usualmente se ha tildado bajo “vocación”, también lo desborda ampliamente, en cuanto se refiere a la responsabilidad moral del ejercicio de la docencia y al compromiso por educar en los valores propios de la ciudadanía. Si así fuera, debiera ser objeto explícito de enseñanza y evaluación de los futuros maestros/docentes la “madurez moral personal”.

Miquel Martínez (1998), por su parte, ha defendido que sin un compromiso social y ético del profesorado, huelgan otras especificaciones metodológicas sobre la educación moral y el comportamiento propio del profesorado, aún cuando sean necesarias. El *contrato moral* sería expresión de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación, no ya sólo como una estipulación de derechos y deberes, sino fruto de una preocupación y compromiso recíproco, entre el profesorado y la institución educativa en primer lugar, y con las familias y comunidad social, en segundo. Esta base hará posible “el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral” (pág. 109). Así, defiende que un currículum en educación moral no puede funcionar sin un compromiso moral del profesorado. Esto supone plantearse, por los equipos docentes, cuál es el modelo de ciudadanía y de educación al que aspiran, llegar a acuerdos tanto sobre el modelo de educación en valores, como sobre las acciones a llevar a cabo colegiadamente.

Además se requiere lograr dicho compromiso moral de los docentes con las familias para la formación de los alumnos. Se han asestado sucesivos golpes en las condiciones de trabajo educativo y en el apoyo social, que no hacen atractivo el oficio de educar a la ciuda-

danía, sustento de dicho compromiso. Pues no se trataría sólo de un código deontológico que, por su ambigüedad entre lo jurídico y lo ético, no nos llevaría muy lejos; sino de *la generación de un clima que haga posible asumir de un modo decidido la tarea educativa*. Como comenta Jover (1998: 85): “la idea es, pues, la de utilizar pedagógicamente la deontología profesional para hacer de las escuelas comunidades de aprendizaje de valores, si se quiere, comunidades morales.” Para ello se requiere, por tanto, ir reconstruyendo los contextos de trabajo, de modo que se pueda elaborar “un código mínimo a compartir y practicar en su ejercicio profesional por la totalidad de los miembros de un equipo de profesorado” (Martínez, 1998: 121). No obstante, como analiza el autor, habría algunos criterios que guiaran el compromiso compartido o moral del profesorado.

En este tema, en lugar de entender la formación permanente del profesorado como un recurso instrumental *ad hoc* para la adecuada puesta en práctica de la Educación para la Ciudadanía, cabe entender el desarrollo profesional como una innovación en sí que, superando un enfoque individualista de la formación, se articule con el desarrollo organizativo del lugar de trabajo. *La escuela debe ser no sólo el lugar de aprendizaje para los alumnos, como parece obvio, sino simultáneamente reestructurada de modo que sea un contexto estimulador del aprendizaje y crecimiento profesional de sus profesores y profesoras, donde la mejora en el conocimiento y acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje va en paralelo con los cambios en los procesos de trabajar en la escuela*. La reclusión en el aula individual no llevaría muy lejos la innovación si, al tiempo, no se incrementan los modos de trabajar y aprender juntos.

Un proceso de formación/innovación centrada en la escuela no excluye situaciones formalizadas de formación por parte de diversos especialistas externos, pero sí las incluye dentro del proceso de trabajo y con un sentido particular (punto de llegada, más que de partida). En un clima inductor de dinámicas reflexivas e investigadoras, apoyado por la labor de asesoramiento, en determinados momentos del proceso, se puede plantear la necesidad, surgida desde las demandas de la práctica, de nuevos contenidos disciplinares, procesos o procedimientos para trabajar en el aula. Pero, en estos casos, se plantea siempre como una solución a problemas vividos, justo para hacer avanzar el desarrollo de la innovación. De ahí la relevancia de contextos que favorezcan el trabajo conjunto, la difusión de información, el intercambio de experiencias. El propio contexto organizativo se convierte en el lugar del aprendizaje y la reflexión sobre la práctica y, como tal, en la principal avenida de mejora.

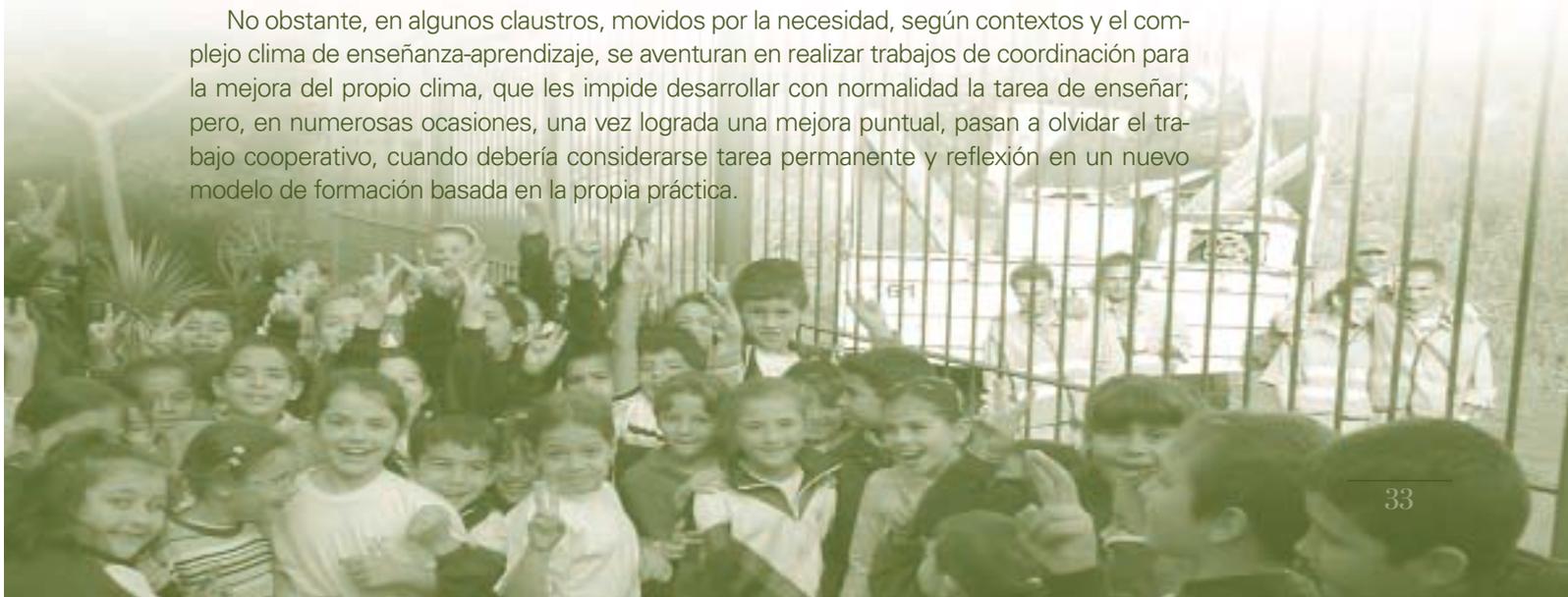
De este modo, tomar en serio la idea de los centros educativos como unidades básicas del cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que, por una parte, contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela; por otra, promover una *formación centrada en la escuela* de modo que permita inscribirla en el propio proceso de construcción del cambio como tarea colegiada y en equipo. Si los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos, promover el cambio educativo como resolución de problemas, significa ir construyendo *comunidades profesionales de aprendizaje*.

No obstante, en algunos claustros, movidos por la necesidad, según contextos y el complejo clima de enseñanza-aprendizaje, se aventuran en realizar trabajos de coordinación para la mejora del propio clima, que les impide desarrollar con normalidad la tarea de enseñar; pero, en numerosas ocasiones, una vez lograda una mejora puntual, pasan a olvidar el trabajo cooperativo, cuando debería considerarse tarea permanente y reflexión en un nuevo modelo de formación basada en la propia práctica.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



## Una metodología de proceso: una apuesta teórica-práctica avalada por la experiencia Atlántida



La formación del profesorado, en coherencia con otras líneas de actuación de asesoramiento y con las restantes estrategias de innovación, como metodología de trabajo de una formación/innovación centrada en la escuela, normalmente, se utiliza un modelo abierto de “resolución de problemas,” con apoyo de asesores o agentes externos de cambio. La autorrevisión escolar, como reflexión conjunta de los profesores sobre sus prácticas, se puede constituir así en proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna de la escuela, y en la que habría de quedar integrada la formación continuada de sus profesores.

La práctica docente es vista como una actividad recursiva, de observar, cuestionar, alterar y evaluar los efectos de las prácticas intentadas. Se examinan críticamente los modos habituales de llevar el trabajo y los presupuestos que subyacen, para tener comprensiones nuevas de sí mismo, de las situaciones de enseñanza y de las propias asunciones implícitas en estos contextos y modos de hacer. El análisis de la práctica, en un ciclo reflexivo colegiado, genera —a diferentes niveles— nuevas comprensiones de ella. Como resultado de confrontar los problemas, y las soluciones dadas hasta ahora, los modos de ver la enseñanza se recomponen de manera diferente, lo que puede provocar acciones distintas.

A partir de la autorrevisión conjunta de la práctica docente, en que se realiza un diagnóstico de la situación, revisando los modos habituales de pensar y hacer, se consolidan — como logros— lo que se está haciendo bien (“¿De qué aspectos/elementos de mi/nuestra enseñanza nos podemos sentir relativamente contentos?”), al tiempo que se reconoce e identifica lo que deba ser mejorado (“¿En qué aspectos debo/debemos incidir o cambiar para mejorar nuestra enseñanza-aprendizaje?”). Tras llegar a compartir una percepción común de los problemas o necesidades, se debe entrar en la fase de movilizar las experiencias, saberes e ideas para proponer los cambios deseables y encontrar las soluciones posibles en las pautas de trabajo en clase/centro. Junto al espacio del aula se analizan aquellos factores del sistema escolar o del centro que condicionan la propia enseñanza (“¿Qué factores de la organización del Centro deben cambiar para posibilitar lo anterior?”, o “¿a qué intereses, y a cuáles no, está sirviendo este modo de hacer las cosas?”).

El currículum, como misión y oferta socio-educativa de la escuela, es algo a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez, el desarrollo curricular no estaría separado del diseño y planificación (unos diseñan y otros, trabajadores, realizan); al contrario, está integrado y al servicio del crecimiento del propio centro como organización y de los profesores como profesionales. La innovación/formación como mejora versa sobre algunos ámbitos curriculares específicos, que se toman como prioritarios y sobre los que se decide introducir cambios. Aún cuando la práctica educativa tiene un carácter personal, los criterios de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son —por el contrario— un tema de deliberación y construcción por parte de la escuela en su conjunto. La innovación curricular se concibe como proceso cíclico de experimentación, creación, investigación, y evaluación de su práctica en sus centros.

El proceso de innovación y formación, en paralelo a los ya señalados, normalmente surge por la *identificación*, en un ciclo de reflexión colegiada o diálogo entre compañeros, apoyados inicialmente por algún agente de cambio externo, *de ámbitos o campos donde existen déficits o discrepancias entre lo que se hace y lo que se declara/espera hacer*, porque no se han obtenido los resultados esperados/deseados o por haberse embarcado en un proceso de autoevaluación. De este modo, identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias es, entonces, un punto necesario y originario para generar acciones para la mejora. Este proceso de autoevaluación se va constituyendo en un marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir. El trabajo conjunto del grupo de profesores del Departamento o Colegio, en un proceso de discusión, deliberación y decisión del estado actual de su labor docente, sería una plataforma para emprender acciones de formación y mejora.

La formación e innovación centrada en la escuela, en lugar de una estrategia instrumental y gerencialista para aceptar y poner en práctica reformas externas, puede ser una de las principales plataformas teóricas y prácticas para cambiar la “cultura” tradicional de los establecimientos escolares, para promover la profesionalidad de los profesores y la innovación.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Por eso uno de los retos más importantes de la formación del profesorado, frente a las prácticas dominantes al uso, es incardinarla en sus contextos de trabajo para que sea significativa y relevante; contribuir a reconstruir la cultura profesional de colaboración pedagógica, promoviendo espacios de formación y formas de hacer conjuntos; y conectar la formación con el desarrollo y mejora del currículum escolar, articulando la formación sobre el análisis colegiado de ámbitos de mejora en la escuela y los consiguientes proyectos de trabajo. En este camino, la formación continuada del profesorado en los establecimientos educativos, como estrategia de desarrollo curricular basado en la escuela, está llamada a desempeñar una alternativa a modos tradicionales de trabajar en educación.

No querríamos acabar esta breve presentación del modelo de procesos y la formación en y desde la práctica, que desarrollaremos en artículos posteriores, sin reiterar la necesaria mejora de las condiciones organizativas y laborales que permitan nuevos espacios y tiempos de coordinación en los centros, y a su vez en la relación de estos con sus contextos cercanos. El modelo de trabajo que presentamos desde el Proyecto Atlántida, lo hemos vivido integrados y en contacto con la Asociación ADEME, con quien venimos desarrollando en la última década, experiencias concretas con centros colaboradores y servicios de apoyo del sistema educativo en diferentes comunidades autónomas.

## EL CURRÍCULUM BÁSICO EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Entendida la Educación para la Ciudadanía como la integración activa de los ciudadanos en la vida social, cuál haya de ser el *currículum común* o *básico*, a asegurar para todos en la educación obligatoria, forma la parte sustancial de este debate. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria. Estas enseñanzas comunes se han de poner al servicio de cuál es la cultura común, sustantiva y transversal, que la educación obligatoria debe garantizar a todo ciudadano para una vida social integrada y una realización personal. Como tal, la Administración educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2004). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común.

Cabe entender (Guarro, 2002) el currículum común como una parte del currículum, al que se denomina “básico”; que se enseña en la escolarización obligatoria o, por el contrario, que el currículum básico se identifica con el currículum común y, por tanto, equivalente al que se ofrece en la escolaridad obligatoria. Por lo anterior, entendemos que es mejor el primer enfoque, dado que permite centrar las metas educativas en aquello que todos los alumnos deben aprender, que no se identifica, sin más, con el conjunto de asignaturas que cursan. Conviene, pues, centrar el debate en las competencias a que el sistema educativo se obliga, y que todos los alumnos adquirirán al final de cada etapa educativa, en conjunción con el conjunto de materias que cursan en la escolaridad. Dicho en términos fuertes: un alumno o alumna puede alcanzar dichas competencias, aún cuando no domine todos los contenidos de las diversas materias.

Es un debate en el que, a nivel oficial, nunca se ha entrado en España, cuando resulta necesario recentrar el sistema educativo en los aprendizajes fundamentales. No ha sucedido así en los países de nuestro entorno. Así, la llamada Comisión Thélot (2004), que ha dirigido el largo debate francés sobre el futuro de la escuela, ha considerado que la clave está en dicha base común (“socle commun des indispensables”), indispensable para poder moverse autónomamente en el mundo. Siendo un debate abierto, el referido Informe de la Comisión Thélot propone: *dos pilares* (lengua y matemáticas), *dos competencias* (lengua extranjera y utilizar las nuevas tecnologías) y la educación para la *vida en común* en una sociedad democrática. En cada etapa o ciclo debe determinarse el nivel de dominio a garantizar.

Este currículum común, basado en unos principios directrices para su determinación, ha de ser —a la vez— exigente, accesible y útil para todos. Un sólido dominio de la lengua y de los lenguajes, conocer y emplear las principales operaciones matemáticas, poder comprender y expresarse en una lengua extranjeras, utilizar el ordenador, saber vivir en la comunidad



de ciudadanos, bien podría ser una buena base para establecer dicho currículum común. De este modo, durante la escolaridad obligatoria todo alumno ha de dominar la base común de conocimientos y competencias indispensables para proseguir los estudios, integrarse y moverse en la vida social contemporánea, al tiempo que se le oriente para encontrar su propia vía de realización personal y profesional.

Habría, pues, este núcleo de conocimientos y competencias indispensables, inmersas en las enseñanzas comunes, algunas materias obligatorias (ciencias de la naturaleza, humanidades, educación física, etc.) que completen la formación en dicha base y en otras dimensiones, y un conjunto de materias complementarias optativas (en los últimos cursos de la escolaridad) que puedan posibilitar a los alumnos profundizar en ciertos conocimientos al tiempo que elegir lo que considera más adecuado de acuerdo con sus aptitudes y perspectivas futuras. Aquello que haya de configurar lo básico en la educación básica (Coll, 2004), naturalmente, ha de ser objeto de un consenso social, resultado de la participación y diálogo entre los distintos sectores.

En Inglaterra, de modo similar, el Informe Tomlinson (2004), centrado en la Reforma de 14-19 años, plantea asegurar, como derecho básico, que los alumnos y alumnas consigan niveles específicos de dominio en Matemáticas, Lengua y Comunicación, Tecnología de la Información, capacidad para realizar proyectos, conocimientos y competencias sociales; equipados -de este modo- con los conocimientos y competencias necesarias para proseguir con éxito en la vida adulta, en posteriores aprendizajes o en el empleo. Ningún alumno debe tener la titulación sin haber adquirido su dominio. Esto le lleva a plantearse cuál deba ser el currículum común ("core learning") conjugado con diversas líneas principales de aprendizaje ("main learning"), a elegir de modo optativo por los alumnos en estos tramos finales de la escolaridad obligatoria. Estos conocimientos comunes, competencias y atributos del "core learning" deben formar parte de todos los programas y titulaciones y el centro educativo debe dirigir todo su esfuerzo para garantizar su dominio.

Los principios de equidad indican que todo individuo (muy especialmente, los alumnos en mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de formación. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer el oficio de ciudadano, que como tal se identifica con lo que en el Proyecto Atlántida hemos llamado el "currículum democrático" (Guarro, 2002). La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a adquirir en esta primera parte de la vida. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la "renta básica" de cualquier ciudadano, como —en analogía— representa el salario cultural mínimo.

### **Cómo organizar la propuesta de Ciudadanía Comunitaria**

Y es a partir de la propuesta comunitaria donde Atlántida encuentra el punto de llegada. Si bien el desarrollo profesional de los docentes y el debate en torno al currículum necesario se ha sentido como una prioridad del mundo docente- lo que sin duda seguiremos desarrollando y es la tarea base de Atlántida-, estamos cada vez más convencidos de que un planteamiento de futuro, no por lo poco complejo, debe retomar la corresponsabilidad entre los sectores educativos y por tanto también una formación coordinada y en casos compartida, que de no hacerlo tienden a echarse en cara el estancamiento de los planes de mejora y sus responsabilidades correspondientes. Echamos en falta una apuesta por el desarrollo de prácticas de autoformación para los diferentes sectores educativos como describimos en las experiencias de los municipios innovadores, y por extensión una apuesta porque el Equipo de Ciudadanía de un centro y su contexto viva en procesos de reflexión el nacimiento de la alternativa al AMBITO DE CIUDADANÍA ANUNCIADO. Sabemos que hablamos de causas mayores, pero donde está siendo posible unir los esfuerzos de los docentes y el alumnado con los no docentes representantes de familias, municipio y sus servicios sociales, y en paralelo de las administraciones concurrentes, el camino desestructurado habitual retoma cauces de entendimiento por los que debemos aportar.

Atlántida vuelve a manifestar su identificación con una tarea comunitaria que integre los esfuerzos de los diferentes sectores educativos a la hora de diseñar y desarrollar el nuevo

## Posible organización de la estructura del Equipo de Ciudadanía ( posibles responsabilidades)



ámbito de Ciudadanía. Nuestras propuestas, abiertas al permanente debate obligan a redefinir la organización del desarrollo organizativo y curricular del centro y su contexto, pero lo hacen desde la suma e integración de esfuerzos, más que desde el aumento de nuevas estructuras como sin duda supondría la creación de nuevas asignaturas e incluso departamentos. En cualquier caso va a ser necesario disponer



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

de una generosidad y compromiso importante para tratar de rentabilizar las estructuras ya existentes y la definición de un campo integrado de actuaciones en torno a los valores de ciudadanía, todo ello acompañado de algunas decisiones importantes en el campo de las condiciones laborales, como ya hemos manifestado.

Hacer posible la coordinación y dinamización del nuevo ámbito de CIUDADANÍA requiere de un perfil adecuado que puede surgir entre las responsabilidades ya descritas en el equipo docente o en su caso el equipo no docente cuando los contextos y perfiles lo favorezcan. Asegurar horarios y espacios para la persona coordinadora de manera que pueda dinamizar el debate con el equipo docente en los tiempos lectivos y/o complementarios, y con el no docente en los horarios oportunos ( familias, vecinos, concejalías, asuntos sociales...), y en paralelo asegurar también el tiempo, horario y espacio del encuentro necesario entre docentes y no docentes, como un apartado o comisión que entrega informes y planes al propio Consejo Escolar del centro y al Consejo Escolar Municipal, viene a ser el quid de la nueva y necesaria apuesta.

### La visualización de un debate abierto: hablar, debatir, innovar sobre Ciudadanía

El debate soterrado sobre el modelo de sociedad y educación que estamos configurando y desarrollando queda, en demasiadas ocasiones, reducido a la queja diaria y al desasosiego creciente. En pocas circunstancias ha sido posible disponer de una propuesta concreta que nos permita unir los desvelos permanentes, de una parte de la educación que lo ha vivido siempre como urgente, y por la otra, la necesaria incorporación de otra parte numerosa de la comunidad educativa, que por obra de propuestas legales deben animarse a concretar sus preocupaciones.

La primera prioridad de una política educativa o una reforma es qué tipo de ciudadano se aspira a formar, precisa nuestra sociedad en el presente y previsible mundo en que deseamos vivir. Es aquí donde entra la educación para la ciudadanía que, por lo demás, históricamente ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2001). Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluidos los organismos internacionales, le dedican crecientemente en sus orientaciones una amplia atención. En efecto, no es tanto la información lo que nos preocupa, en esta sociedad de la información (menos del "conocimiento," cuando la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebotes de intolerancia y xenofobia.

Disponemos de una oportunidad que deseamos aprovechar. El debate abierto y el posterior desarrollo de la Ley puede ser una oportunidad institucional para debatir sobre lo que en la etapa de puesta en práctica de la LOGSE no llegamos a calibrar, perdidos en debates excesivamente técnicos. La preocupación de Atlántida pasa por huir de un debate excesivamente técnico y corporativo y enfatizar, hacer visible elementos de la propuesta que incidi-



rán en la reconstrucción de los valores, que con mayor fuerza repercutan en un futuro más humano. Atlántida se brinda a poner en común —ya lo hacemos con nuestros compañeros de CREA en Cataluña y Euskadi— sus experiencias con nuevas entidades colaboradoras.

No va a ser posible realizar una propuesta de alcance si no la vivimos y visualizamos desde la perspectiva teórico-práctica. La propuesta de trabajo, desde esta perspectiva, está por construir y debería partir de indicadores generales para que llegue a ser contextualizada de forma diversa en lugares diferentes. En estos momentos, como resultado de un trabajo que realizamos hace ya varios cursos escolares, nuestra presencia en centros, comarcas y pueblos pequeños, o distritos de grandes ciudades, nos permite anunciar líneas de trabajo que ofrecen nuevas líneas de acción.

El debate, que solicitamos visible, debería recorrer un camino largo que integrara su presencia en claustros y órganos pedagógicos, en asambleas integradoras de los diferentes sectores, hasta su concreción en actos con movimientos vecinales, en Planes Locales de “ciudades educadoras” y “comunidades de aprendizaje”, etc. Apostamos porque en esta fase de debate su presencia llegue, incluso, al Boletín Informativo de resultados que el alumnado y la familia recibe trimestralmente, permitiendo que escape de la nota de la asignatura, en tanto llegamos a acordar con qué peso aparecerá cuando no es asignatura y qué apartados se integran en el resto cuando se considere.

Todo menos que la propuesta llegue a pasar inadvertida y al final una nueva normativa obligue a cerrar un debate que, en realidad, no se hubiera abierto nunca. Proponemos con urgencia que se apoyen todas las experiencias innovadoras de alcance que ya venían apostando por los contenidos de Ciudadanía y que se abra un proceso plural en el que la innovación comprometida tenga un lugar de encuentro con las propuestas de la Administración. En cualquier caso estimamos, que logre o no abrirse camino el debate y la propuesta del MEC en las condiciones adecuadas, las experiencias innovadoras que subsisten antes y después de los obligados intentos legales, seguirán anunciando el camino posible ante una tarea pendiente de gran alcance.

En este debate, queremos entender dicha educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y competencias instrumentales básicas, que permiten al ciudadano integrarse activamente en el ámbito social. Por eso, para nosotros, el debate sobre la educación para la ciudadanía va unido al “currículo básico” que es preciso asegurar para todos los alumnos y alumnas al término de la escolaridad obligatoria (por eso, lo llamamos “currículo democrático”). Hablar hoy de “ciudadanía” debería ser aprovechado como el momento en el que también es preciso indagar en el modelo de sociedad y de educación que es preciso reconstruir. Al tiempo, debiera conducirnos, a medio plazo, al lugar común, tarea pendiente de la última década: qué currículo, qué conocimientos serían los más adecuados para el tipo de sociedad que es preciso redefinir.

Atlántida no se siente autora de un discurso que pertenece a numerosos profesionales y colectivos, ligados al nuevo tiempo que se avecina. A todos ellos realizamos llamamientos para el encuentro de los discursos complementarios. Escuelas democráticas, Comunidades de aprendizaje, Ciudadanía democrática o comunitaria, Estatutos de Ciudadanía, Cartas de la educación democrática del ciudadano, Ciudadanía planetaria, etc., serán la base de nuevas propuestas educativas que en estos momentos bullen en el necesario debate del modelo de educación que sería preciso concretar entre todos. A todo ello hemos dado en llamarle *Ciudadanía Comunitaria, Democrática y Cívica*, como tarea corresponsable, cercanos a otras aportaciones (Pettit, 1997; Gimeno, 2001; Martínez Bonafé, 2003), en relación al reto de superar el contraste entre el individuo y la comunidad.

Desde Atlántida, los modelos de conexión escuela-familia dentro del ámbito municipal, lo que hemos llamado *Escuelas democráticas* o *Comunidades de aprendizaje*, entre otras innovaciones, nos está permitiendo compartir la preocupación, la tarea y la alternativa al reto permanentemente inacabado. Por nuestra parte, lo que avanzamos como propuestas para el debate, nos conduce a una investigación en la que una vez más estaremos todos juntos.

## Referencias y Bibliografía comentada

(Continúa en DVD, word)

## 2. Los pilares de la ciudadanía y la mejora del clima de enseñanza y aprendizaje

## 2. Los pilares de la ciudadanía y la mejora del clima de enseñanza y aprendizaje

Florencio Luengo Horcajo y Juan Manuel Moreno Olmedilla

### Introducción

El reto de construir una nueva concepción de educación y cultura democráticas se centra en la necesidad de fortalecer los valores de ciudadanía en una sociedad crecientemente compleja, como bien ha analizado Antonio Bolívar (2002). Los nuevos tiempos invitan a una redefinición de los fines de la educación pública y obligatoria que, como veremos, tendrán que despegarse definitivamente de los programas y propuestas academicistas propias de tiempos pasados. En este apartado abogamos por un trabajo de integración curricular de los valores democráticos, entre los cuales adquieren especial relevancia los relacionados con el civismo, la convivencia democrática, y el respeto individual y colectivo.

En todo caso, antes de lanzarnos a hacer propuestas más concretas, conviene preguntarse cuáles son los rasgos que permiten describir y definir el contexto de esta nuestra sociedad del siglo XXI y cuáles son sus implicaciones más evidentes para las instituciones educativas. Un diagnóstico certero podrá ayudarnos a realizar una propuesta alternativa de mayor calado y con mejores perspectivas de impacto, relevancia y sostenibilidad. La construcción de la ciudadanía en nuestras sociedades contemporáneas, basadas en el uso intensivo del conocimiento y en la densidad creciente de la información, parece estar condicionada, entre otros, por los siguientes elementos (Martínez, 1998, Bolívar, 2002):

- El exceso de individualismo, que ha enfatizado los derechos individuales por encima de los mínimos comunitarios que aseguren la convivencia equilibrada, lo que en educación y sociedad podría estar llevando a infravalorar los proyectos de comunidad.
- La hegemonía de la racionalidad instrumental y el énfasis en la toma de decisiones basada en el coste-beneficio a corto plazo, lo que produce un vacío ético y pone en cuestión los fines tradicionales de la educación.
- La falta de participación real en los procesos democráticos cotidianos que la educación en todos sus ámbitos debe fortalecer, en tanto que lugar de construcción de una ciudadanía renovada.

En lo específicamente relacionado con el papel de la educación en nuestra sociedad, es obvio que existe una fuerte tensión, y una creciente ambigüedad, acerca de si la educación debe considerarse un bien público (inclusivo, que proporciona beneficios sociales compartidos) o un bien privado (exclusivo, que proporciona beneficios individuales de carácter selectivo). Esta ambigüedad se ha manifestado históricamente como una tensión perenne sobre el peso relativo – la prioridad política, en definitiva – asignado a tres fines de la educación que compiten entre sí: *igualdad democrática* (escuelas para formar ciudadanos), *eficiencia social* (escuelas para formar trabajadores), y *movilidad social* (preparar individuos para competir por estatus social). Los tres fines en cuestión representan las perspectivas del ciudadano, el contribuyente o el empleador, y el consumidor. Los dos primeros conciben la educación como un bien público; el tercero, la concibe como un bien privado.

En las sociedades desarrolladas como la nuestra, con democracias asentadas, mercados laborales más o menos dinámicos, y sistemas educativos masivos, sería difícil no reconocer que el fin de movilidad social es el que domina. Concebida como un bien privado, la educación queda configurada como una mercancía para la adquisición de estatus individual, y esto ha azuzado la *lucha* por conseguir credenciales y certificados que aseguren un lugar bien reconocido en mercados laborales cada vez más competitivos. En consecuencia, la institución más pública – la escuela – vendría a convertirse paradójicamente en una gran empresa privada dedicada a la producción y a la protección de distinciones individuales.

Pero las cuentas de esta agenda neoliberal en educación no acaban de cuadrar. Por una parte, la demanda social de igualdad de acceso a la educación se hace cada vez más difícil de ignorar por parte de los políticos y administradores de nuestro sistema educativo. Si los servicios sociales, incluida la educación, están defraudando y excluyendo justamente a quienes más los necesitan – las clases más desfavorecidas –, la crisis de legitimidad que se desencadena puede llevar a consecuencias muy serias. Por otra parte, se habla y preocupa cada vez más el supuesto “déficit cívico” de nuestros adolescentes y jóvenes, que en una proporción creciente se resisten a identificarse con la escuela y, en cierto modo, también con la agenda de una escolarización entendida exclusivamente como un bien de consumo que excluye a los que no son competitivos. Ese déficit cívico de nuestros jóvenes tiene mucho que ver y en parte se explica, precisamente, por el déficit democrático (o más bien habría que decir *déficit de democracia*) de las instituciones educativas en las que tienen que participar.

A lo anterior hay que añadir aún una nueva clave de la contemporaneidad: Justamente que las agendas alternativas de igualdad democrática – formación de ciudadanos – y de eficiencia social – formación de trabajadores – están convergiendo cada vez más en la nueva economía global y basada en el conocimiento. Así, los valores de la ciudadanía democrática, por una parte, y las competencias sociolaborales que son *premiadas* por el mercado, por otra, están coincidiendo hoy en torno a habilidades de, por ejemplo, trabajo en equipo, abordaje y transformación pacífica de conflictos, o desarrollo y aplicación de diversas formas de inteligencia, más allá de lo estrictamente cognitivo. Esta convergencia de los otros dos fines de la educación citados refuerza enormemente una agenda educativa distinta, en la que la construcción de la ciudadanía en sociedades inclusivas se coloca en el primer orden de prioridad política.

En consecuencia, hacer hincapié en el urgente y necesario *Area transversal socioeducativa* supone apostar en los centros por un diseño que priorice los valores de *ciudadanía* ya presentes en la normativa legal y que el Proyecto Atlántida concreta en sus cuatro ejes de desarrollo. Hemos sugerido una articulación de tales valores en cada área pero destacados como *transversal visible*, de manera que lleguen a identificarse en todos los diagnósticos e informes que el alumnado y las familias reciben. Además, nuestra propuesta, como veremos enseguida, no es sólo una tarea educativa, sino también cultural para el conjunto de la sociedad. Ha llegado el tiempo en el que es preciso reconocernos interdependientes y hablar de corresponsabilidad.

## 2.1. Algunas claves generales en relación con Convivencia democrática y Civismo

### 2.1.1. De la responsabilidad colectiva ante la casa-causa común: Insuficiencias de un trabajo corporativo

Uno de los principales puntos de partida de nuestro trabajo en el Proyecto Atlántida es el convencimiento – teórico y con evidentes implicaciones prácticas – de que los problemas de la educación no son sólo problemas de la escolarización. Hasta tiempos muy recientes en nuestro país, los problemas educativos no escolares tendían a desparecerse como materia de otras políticas sociales y a no ser considerados ni por los administradores ni por los investigadores en educación. La dimensión comunitaria, de entrada, se erige con claridad como marco tanto superador como integrador de lo escolar. Además, como expresamos en otra ocasión, es necesario superar también el “síndrome de la escuela asediada” desde el exterior (Torrego y Moreno, 2003). Y, obviamente, también puede decirse que los problemas de la escolarización no son sólo de carácter educativo: En una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en el factor más importante de desarrollo y de crecimiento económico, la creación de conocimiento se acabará convirtiendo en el núcleo de la construcción comunitaria, y las escuelas están llamadas a convertirse, ya en esta generación, en los nuevos centros comunitarios (Carnoy, 1999).



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





Ante la nueva tarea de aprendizaje democrático por y para todos, lo que ocurre en las aulas está cada vez más ligado a lo que ocurre en casa, en las calles, y en otros espacios socio-comunitarios de carácter virtual – Internet - . Los retos del aprendizaje democrático con participación y responsabilidad requieren de nuevas estrategias tanto en el centro, en la familia, en las calles y plazas, y en los entornos virtuales en los que hoy se socializan nuestros adolescentes y jóvenes. El trabajo de los profesionales de la educación, que necesita una apuesta de compromiso colectivo en los claustros, se hace infinitamente más complejo que lo que era tan sólo hace una o dos generaciones. Pero no está peor la educación o las escuelas, no es que esté más deteriorado que antes el clima de los centros –aunque así parezca en muchos de ellos-, lo que está realmente más problematizado es el conjunto del espacio social y comunitario en el que profesorado, familias y responsables políticos deben integrar esfuerzos.

Hoy no sólo es más complejo desarrollar con éxito procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas; también es más difícil ejercer de padres, madres y tutores en la vida familiar, así como de educadores de calle o de responsables políticos. La nueva tarea política de reelaborar los valores pendientes de ciudadanía democrática obligan a cada sector a realizar un esfuerzo especial que debe ser coordinado si se pretende mejorar significativamente la propia realidad.

### **2.1.2. Una moral ciudadana como capacidad ante la desmoralización cívica:**

Lo que desde Atlántida estamos proponiendo es armarnos de valor ante el reto que la educación pública ha contraído y hacerlo en corresponsabilidad con las familias y con sus representantes. Como plantea Adela Cortina (2002), entendemos por moral la capacidad que tenemos para enfrentarnos a la desmoralización cívica. Dar clase es una tarea que no puede encararse con modelos y pautas de hace 20 años, pero de la misma forma ocurre con la tarea de ejercer la tutoría con los hijos e hijas, o la de integrar conductas en nuestras calles y pueblos. Hablaremos de un nuevo tiempo de aprendizaje democrático comunitario en el que el proceso de participación real en la elaboración de pautas de convivencia va a jugar un papel fundamental y deberá ocupar el eje de la nueva ciudadanía y la educación moral. Nuestra propuesta trata de rescatar el valor de la interacción que los educadores y educadoras pueden favorecer en una comunidad educativa y los procesos de cambio que ello implica, (Mead (1990). Nos interesa especialmente destacar la innovación que supone dinamizar las responsabilidades compartidas que interactúan socialmente y producen creación comunitaria, que sin duda generan nuevos procesos compartidos de conocimiento como han defendido Freire, Habermas o el citado Mead. Para Atlántida, a la hora de contextualizar nuestros principios en la mejora del clima escolar, el eje inicial de ciudadanía concentrará sus primeros esfuerzos en los valores de *civismo, convivencia e interculturalidad*, cuando se trate de diseñar planes de trabajo que en este caso deben estar compartidos.

### **2.1.3. Del déficit democrático de las instituciones al déficit cívico de los jóvenes: Modelos de disciplina, autoridad y liderazgo en las instituciones escolares.**

El déficit democrático de las instituciones educativas está en la raíz de la mayor parte de los comportamientos antisociales surgidos y ejercidos desde dentro de las propias escuelas y que hoy se proyectan al resto del entorno social y comunitario de los jóvenes. Dicho de otra forma, el aparentemente creciente déficit cívico de nuestros jóvenes sólo puede contrarrestarse con el fortalecimiento de los procesos democráticos en las instituciones, empezando por las escolares. En efecto, la construcción de la ciudadanía pasa por democratizar las instituciones para incrementar poco a poco el capital cívico y social de los individuos.

El debate sobre los derechos y deberes del alumnado en el centro, los de los hijos en casa, y los de los jóvenes en nuestras calles, está poniendo en cuestión y, de hecho, convirtiendo en poco útiles los modelos de autoridad ejercidos tradicionalmente (Weber 1978). En el Proyecto Atlántida hemos pretendido dotarnos de capacidad y de conocimiento para poder pasar del modelo autoritario de disciplina basado en el principio de obediencia al de un pacto democrático en los centros y en las aulas. Sometemos a crítica el modelo de autoridad y liderazgo jerárquico y carismático o *heroico*, que no consiguen progreso sostenible en el largo plazo de la vida de las instituciones, como desde Atlántida ya hemos descrito. El enfoque y



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

concepción de disciplina, autoridad y liderazgo que proponemos puede denominarse contractual y en proceso democrático, como desarrollamos en otros documentos. Se trata de poner en marcha un proceso de dotación de poder que traiga como resultado acuerdos o pactos de ciudadanía, haciendo co-responsables a educandos y educados, en propuesta similar a la que hacíamos para la gestión del aula (Luengo y Moreno, 2003).

Es necesaria una normativa elaborada entre todos a partir de problemas concretos, y un acuerdo también sobre las distintas alternativas a considerar ante el incumplimiento de alguna de esas normas. Ahondaremos en el modelo de afrontar los conflictos, poniendo en cuestión la utilización exclusiva de castigos, que no logran integrar en el proceso de aprendizaje y en la cultura escolar sino a aquellos que no necesitarían de pautas ni referencias, y que dejan fuera a cuantos se sienten – y son – diferentes. Intentaremos también que la autoridad necesaria vuelva a ser legítimamente coordinada por el adulto, que la habría ganado en el camino de participación, en el proceso de la elaboración de las normas y las consecuencias, ayudado por voluntariado y comisiones que sean aprobadas por la mayoría.

#### **2.1.4. Motivación y Voluntad: incentivo-reconocimiento y esfuerzo**

La presente crisis de interés en las actividades escolares por parte de los alumnos, leída por muchos como un problema de falta de voluntad para el estudio, ha vuelto a poner en primer plano el binomio motivación y esfuerzo. La desafección escolar de muchos alumnos, esto es, la pérdida de identificación con la escuela y la cultura escolar, hace cada vez más difícil pensar que la motivación de los estudiantes es algo que se puede dar por supuesto. Es necesario, sobre todo en la educación secundaria, hacer una apuesta por el reconocimiento y el incentivo al esfuerzo, desde la planificación de tareas inclusivas en que sea posible el éxito de y para todos. Tal apuesta por el reconocimiento de logros y el desarrollo de climas positivos donde alumnado y profesorado – padres/madres/ tutores e hijos –, puedan sentirse cómodos, con acuerdos sobre los incentivos cercanos a la vida cotidiana, será defendida como primera fase de un proceso en el que es preciso motivar e ilusionar, para que a partir de la norma establecida, las consecuencias pactadas y el clima general positivo, se pueda avanzar hacia un modelo viable y sostenible para afrontar los conflictos.

Por otra parte, debatir sobre la selección de currículo que vamos a enseñar para secuenciar la dificultad y el nivel de abstracción, planteando un nuevo currículo común e inclusivo de mínimos (Guarro, 2003), y acordar unos criterios de evaluación y líneas metodológicas comunes a todo el centro, serán la tarea prioritaria de un centro. En consonancia con lo que decimos para la escuela, la familia y los servicios sociales están llamados a participar y coordinar la forma en que se enfoca el proceso de aprendizaje.

#### **2.1.5. La participación como principio de aprendizaje democrático: los centros deberían priorizar la planificación de valores democráticos de ciudadanía tengan o no tengan problemas de clima escolar.**

Quienes desde hace años trabajamos en el marco del Proyecto Atlántida, hemos sido llamados en numerosas ocasiones para asesorar en procesos de mejora del clima escolar; otras veces la demanda se ha centrado en poner en marcha innovaciones metodológicas, nuevos enfoques y procesos para la evaluación de los estudiantes, etc. Es cierto que actualmente se nos requiere con mucha mayor frecuencia para dar apoyo a problemáticas que han llevado incluso a que se identifique el Proyecto como una alternativa global para el trabajo sobre convivencia y disciplina en centros educativos. Sin embargo, la verdadera seña de identidad del Proyecto Atlántida está en entender los procesos de mejora escolar desde el debate sobre la participación y los valores de una ciudadanía democrática.

Atlántida apuesta por un trabajo preventivo y cualificador de valores democráticos en todos los centros educativos, más allá del grado de complejidad o turbulencia que atravesase en cada momento el clima escolar. Hay centros que entienden que su clima escolar está controlado y que, en pocos meses, evolucionan hacia una situación de complejidad intensa, debido especialmente a la falta de trabajo de fondo sobre los valores que se están construyendo. Analizando hoy los diez ámbitos de mejora de la convivencia escolar, que el Proyecto Atlánti-



da asumió después de varios retoques a la propuesta inicial (Moreno y Torrego, 1998), desarrollada más adelante por los mismos autores (Torrego y Moreno, 2003), nos encontramos ante una categorización coherente con las cuatro dimensiones de mejora sugeridas por el Proyecto, pero todavía susceptible de afinación y actualización. De hecho, desde un modelo de trabajo con centros y profesorado basado en los procesos, varias experiencias asociadas a Atlántida estarían desarrollando un trabajo de categorización para guiar la acción que podría ser diferente y alternativo al que citamos. La propuesta de Moreno y Torrego pretende servir como marco general para quienes inicien su trabajo de organización en relación a la mejora de la convivencia y, desde ahí, planificar el conjunto de valores que fortalecen la construcción de escuelas democráticas, como hemos descrito en nuestro Marco Teórico.

### **2.1.6. Todos a una: Se necesita todo un pueblo para educar a un niño.**

En conclusión, el Proyecto Atlántida considera necesario y propone dar un giro en cuanto a las prioridades del discurso educativo sobre valores democráticos y ciudadanía. Como ha quedado dicho, apostamos por la priorización de un área transversal, a la que llamaremos *valores de ciudadanía*, de manera que la propuesta de los cuatro ejes de desarrollo Atlántida sirva para poner el énfasis sobre tareas concretas de la práctica educativa común a todas las áreas. En paralelo, este reto no puede ser sólo para las escuelas; está firmemente planteado como tal para el conjunto de las instituciones socioeducativas.

Lo que ocurre en los centros, en el hogar familiar, en las calles y en los pueblos, es tan interdependiente que la máxima sudafricana que da título a este apartado se hace cada vez más relevante. Las experiencias que estamos desarrollando en diferentes pueblos y ciudades de distintas Comunidades Autónomas, uniendo los esfuerzos de cada sector, están permitiendo alumbrar nuevos procesos en los que la educación y la cultura democráticas toman la forma de comunidades de aprendizaje-Escuelas democráticas (CREA 2002 - ATLÁNTIDA 2002). Cada sector y cada institución tiene que mejorar por sí mismo; pero allí donde sea posible encauzar proyectos comunitarios, el avance habrá hecho arrancar resortes y procesos que sin duda van a conducir a cambios mucho más profundos, potentes y duraderos.

## **2.2. Un modelo de gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro: El modelo integrado y comunitario<sup>1</sup>**

**Florencio Luengo Horcajo.** Pedagogo, profesor de Secundaria, Lengua Literatura, y coordinador general del Proyecto Atlántida. lauris@eresmas.net

**Juan Carlos Torrego Seijo.** Profesor del Departamento de Didáctica Universidad de Alcalá, Madrid. Juancarlos.torrego@uah.es

La aportación que realizamos pretende situar el tema de la gestión de la convivencia y la disciplina en relación con su posibilidad de contribuir a potenciar una cultura democrática en la institución educativa. Con esta intención nos ha resultado útil recuperar el análisis de los distintos modelos de regulación de la convivencia en los centros educativos - modelos punitivos, relacionales, e integrados (Torrego, 2001, a, y b, Torrego 2003, 2004).- hasta acabar presentando una propuesta que hemos denominado "*modelo integrado, democrático, inclusivo y comunitario*" que recoge el debate surgido de la investigación y desarrollo del *modelo integrado* en distintas comunidades autónomas de nuestro país, impulsados por el Equipo de

<sup>1</sup> Este capítulo se realiza por parte de los autores a partir de la aportación realizada por el profesor Juan Carlos Torrego en el 8º Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones Educativas celebrado en Sevilla, (10-11 nov., 2004) bajo el título "Un modelo de gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro: El modelo integrado"; y del trabajo coordinado por Florencio Luengo Horcajo, realizado dentro del Proyecto Atlántida en diversos centros y talleres de la Red del propio proyecto, y presentado en el documento "Ciudadanía y Convivencia" en el Congreso II de Atención a la Diversidad, Elche 2004.

Mediación y Tratamiento de Conflictos, dirigido desde la Universidad de Alcalá por el profesor Juan Carlos Torrego (Torrego y Funes 2000; Torrego y Villaoslada, 2004), en confluencia con el desarrollo de experiencias de mejora de la convivencia que se vienen dinamizando dentro del proyecto Atlántida 2000-2004, donde se incorpora una reflexión de fondo sobre la necesidad de una actuación comunitaria al servicio de la inclusión escolar.

El conocimiento generado sobre convivencia y disciplina exige una revisión o, al menos, un enriquecimiento desde nuevos campos de estudio e investigación. El tipo de conocimiento producido sobre esta temática ha ido demasiado conectado a planteamientos normativos. Generalmente los conflictos graves de convivencia han obligado a intervenir a las Administraciones con sus instrumentos de supervisión y control, lo cual ha conducido a una lógica administrativista en la solución de conflictos. Con demasiada frecuencia los conflictos de convivencia se han denominado de "*disciplina*," contemplando ésta con la limitada visión del "*acatamiento a la norma*" sin poner en cuestión las lógicas de poder que están presentes a la hora de administrar la justicia en un centro. Por ello, este tema se ha tratado en el campo de la legislación y organización escolar, como si fuera solamente un problema de índole técnico conectado a la administración de derechos y deberes legales. Ante esta situación hace falta elaborar un discurso nuevo que supere las limitaciones de las fórmulas al uso.

A nuestro entender, un modo bastante razonable de crear en un centro educativo un ambiente de convivencia pacífico puede consistir en dedicar una atención especial a las políticas de tratamiento de los conflictos que se siguen. Para el análisis de los conflictos de convivencia nos vamos a basar en las perspectivas de estudio que aportan desde el campo de la conflictología algunos autores como Galtung (1998), Lederach (1994, 1996), y Ficher y Ury (1992), junto con los estudios sobre Curriculum y Organización Escolar provenientes de enfoques más culturales, y sociocríticos (Jares 1996, 2001, Stenhouse, 1974; Arencibia y Guarro, 1999; Guarro 1999, Gimeno 1999, 2001; Ros y Watkinson, 1999; Moreno, 1998; Lorenzo y Bolívar; 1997; Bolívar 1998).

Los problemas de convivencia y la disciplina en los centros educativos suponen una expresión más de las disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales, y esto es así tras la toma de conciencia de que los centros ya no son espacios preferentes de socialización y de encuentro fructífero entre los jóvenes, e inquieta por tanto que dejen de cumplir con esa función históricamente atribuida de ser una institución promotora de la cohesión social. La constatación de este hecho y el intento de abordarlo desde una óptica educativa supone un importante reto a las organizaciones educativas.

Para evitar visiones limitadas y poder fundamentar la actuación educativa es importante situar brevemente este problema en un escenario social más amplio. Estamos ante un escenario que se caracteriza por una complejidad creciente del hecho educativo dentro de una nueva sociedad del conocimiento y dentro de un mundo crecientemente mundializado con la consiguiente redefinición del papel de la familia y de la escuela, con todas las incertidumbres que este futuro cambiante produce. Paralelamente a esto se suma por parte de una sociedad



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





desarrollada, una mayor valoración de la educación, que al tiempo puede conllevar una sobreexigencia al profesorado, delegando en él todo tipo de responsabilidades educativas. Esto puede estar generando un desbordamiento de un profesorado que a menudo manifiesta que no se siente preparado para atender esta compleja situación, o simplemente no considera que esta tarea forme parte de sus competencias profesionales.

Además, el propio sistema educativo puede estar acrecentando esta situación con sus prácticas cotidianas. En la obra de Ros y Watkinson (1999: 39-45), se expresan algunas críticas a lo que denominan la violencia sistémica, es decir, a la violencia del sistema escolar en las escuelas que denominan burocráticas y que se caracterizan por la homogenización de la respuesta, el control autoritario y estereotipado del aula, el mantenimiento de procesos de clasificación y "etiquetaje" de los grupos y personas, el reparto desigual del tiempo de aprendizaje, etc.

Siguiendo con el análisis podemos añadir la reflexión que realiza Gimeno (1999: 139-143) sobre dos aspectos indefectiblemente relacionados con el clima de convivencia: currículum e interculturalidad. Según él, para que un currículum sea intercultural habría que modificar y reflexionar sobre las condiciones que caracterizan al actual currículum escolar. Para él el currículum selecciona, pondera y oculta, y la selección de contenidos realizada por los currículos oficiales es una propuesta de aculturación que no representa por igual a los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema educativo. También apunta que el sesgo epistemológico que tienen los contenidos afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo, y que la escuela dominante es más unicultural que multicultural, tanto en sus contenidos como en sus prácticas organizativas y metodológicas, lo cual acaba imponiendo una homogeneización del tratamiento pedagógico a los alumnos.

A menudo también existe un currículum oculto bajo las propuestas de gestión de la convivencia, que conviene desentrañar para no sufrir las consecuencias de una manipulación. En este sentido Miguel Ángel Santos (1994: 229) nos dice al respecto: "La disciplina tiene también una vertiente intrínseca, ya que en ella se desarrolla buena parte del currículum oculto. Se exige silencio para poder estudiar pero también para que se aprenda a obedecer, para que se ejercite la docilidad, para que se respeten las normas, para que la institución se mantenga por encima de los individuos".

Tampoco se nos escapa que el modo de abordar los conflictos de convivencia, y la respuesta que demos a los comportamientos antisociales no son en absoluto asépticos y neutrales de cara a potenciar planteamientos democráticos desde la óptica del poder en nuestros centros. El modelo de gestión de la convivencia que se utilice estará potenciando una escuela y una sociedad democráticas, o por el contrario puede estar contribuyendo a consolidar prácticas autoritarias de alienación e imposición de algunos colectivos de la comunidad educativa sobre otros.

A nuestro entender el sistema de administración de la disciplina y la convivencia ha de estar en consonancia y al servicio de valores democráticos, y así lo estamos proponiendo en el *modelo integrado y comunitario* de regulación de la convivencia que presentamos a continuación. Si los centros educativos son espacios de realización educativa, su funcionamiento sólo puede entenderse desde una determinada forma de concebir y desarrollar el contenido de la educación. Y éste no es otro que la formación de ciudadanos en escuelas transformadoras que cuentan con unos profesores que mantienen esos mismos valores y trabajan por la equidad y el éxito para todos como proyecto cultural y social. En definitiva tendrían que contribuir a la antigua aspiración tal y como viene siendo reformulada en la actualidad, de construir escuelas democráticas donde se puedan vivir valores cívicos y donde la participación en la gestión del centro sea una realidad (Dewey 1995; Guarro, 1999, 2002; Bolívar, 1998; San Fabian 1996, 1997; Sánchez 1995; Darling-Hammond 2001).

En este marco de trabajo entendemos que una cultura de convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos sino que es la que se manifiesta cuando los conflictos se abordan de forma no violenta, es decir, a través de la actualización de valores como la justicia, la participación y el respeto a la dignidad. Dicho de otro modo y conectándolo con nuestra visión sobre la mejora escolar, "profundizando en la democracia".



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Esa profundización en la democracia escolar se puede activar, como hemos adelantado, generando una mayor participación de las Comunidades Educativas no sólo en la gestión de la convivencia, sino en el desarrollo cotidiano de los procesos de enseñanza-aprendizaje: potenciando la participación, el debate, el análisis compartido, el trabajo cooperativo, la investigación autónoma... todo ello unido a un nivel de respeto y de simetría entre las personas a la hora de tratar los conflictos; trabajando por la justicia, o lo que es lo mismo, tratando de resolver en profundidad los conflictos teniendo en cuenta una visión amplia de los mismos. Esto último implica reconocer en los conflictos tanto su dimensión más visible como otros aspectos de índole estructural y cultural que pueden estar subyaciendo a los mismos. Los conflictos en centros educativos se producen cuando hay un enfrentamiento entre los intereses, necesidades o valores de una persona, con las de un grupo, o con las normas legítimamente establecidas en un centro. En este sentido, puede resultar de utilidad a la hora de resolver conflictos tener presente la triple dimensión que nos propone Galtung (1998): realizar un trabajo por la reparación del daño, la reconciliación entre las personas y prestar atención al conflicto subyacente. Tampoco debemos olvidar que un tema de naturaleza colectiva como es el de la convivencia debe de plantearse siempre en ese mismo marco social de actuación.

No podemos dejar de desentrañar el trasfondo político en que se ejerce la administración de la disciplina en nuestros centros. En la interacción profesor alumno existe una desigual distribución de poder a favor del profesor ya que este es adulto, es profesor y es experto en una materia y además ejerce una función institucional. El profesorado, y de modo más específico en las nuevas normativas el director o directora, asumen, por tanto, el papel de liderazgo formal de la estructura organizativa del centro a la hora de administrar la justicia y atender los conflictos de convivencia. La forma en cómo asume dicho liderazgo es fundamental para generar ambientes de paz.

Actualmente está en revisión la idea de igualar dirección y liderazgo en el sentido de que el cargo es el que le dota de poder y de autoridad. Nos guste o no, la realidad que nos toca vivir y probablemente la que nos depare el futuro próximo se caracterizará por ser una sociedad en la que la autoridad no estará detentada por una persona que posee exclusivamente un reconocimiento formal como es el caso de la dirección. Desde nuestro enfoque se exigirá el ejercicio de estas funciones dentro de un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, esta muy repartido y de que hay que entrar en procesos de negociación para regular la vida en las instituciones. Se trata en cualquier caso de dotar a la organización escolar de mecanismos que favorezcan los liderazgos compartidos, potenciando los diferentes perfiles profesionales, y en lo que respecta a la convivencia, en el proceso de delegación y reparto del poder entre el profesorado y el alumnado con la información-formación adecuada al ámbito familiar y a los agentes locales y entidades sociales, como apuntaremos más adelante al referirnos a una ciudadanía comunitaria corresponsable.

Las consecuencias de un modelo formalista y autoritario de regulación de la convivencia en los centros pueden llevar a que el alumno se retire de la interacción, ejerciendo algún tipo de contrapoder, faltando a clase o manifestando comportamientos antisociales. También se puede retirar psicológicamente de la interacción, "pasando" de todo lo que el profesor sugiere o acomodándose sin que se produzca el aprendizaje "estar por estar". En definitiva, indirectamente desde planteamientos fundamentalmente autoritarios se puede estar potenciando una "cultura antiescuela," que logra aumentar las respuestas de enfrentamiento con el profesorado, al que se percibe como autoritario o amenazante, y refuerza el prestigio del alumnado disruptivo ante una parte importante de los compañeros de aula. Como trataremos de desarrollar, el trato, la dedicación y trabajo con el alumnado que se rebela ante el sistema normalizado- la mayor parte de las veces, pasivo y denso-, de nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje, pasará a ser una prioridad del modelo que presentamos, conscientes de que con ello jugamos las bazas más importantes para la mejora del clima de enseñanza-aprendizaje y la integración del mayor número posible del alumnado en el currículo común que todo ciudadano debería recibir. En este sentido nuestro modelo de gestión de la convivencia será integrado, democrático y especialmente inclusivo.



### **Modelos de regulación de la convivencia en centros escolares: punitivo-normativo, relacional, e integrado, comunitario**

En consecuencia se hace imprescindible entender la gestión de la convivencia y la disciplina a la luz de realizar una reflexión sobre el potencial democratizador que aportan los distintos modos que se utilizan para atender los problemas o conflictos disciplinarios en los centros. Resulta lógico pensar que de un modo más o menos explícito, en la cultura de una organización existen siempre modelos y estilos preferentes de abordaje de los conflictos, líneas de solución habituales a los mismos, y un contexto de mayor o menor regulación formal de las decisiones que afectan a la convivencia. Pensamos que solamente desde una comprensión de los centros como instituciones culturales conflictivas, será posible abordar adecuadamente los conflictos de convivencia. Entendemos por modelo de tratamiento de la convivencia (Torrego 2003: 13): “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina”. Nosotros hemos identificado tres modelos fundamentales (Torrego, 2001, a, y b; Torrego 2003, 2004): el modelo punitivo-normativo, el modelo relacional y finalmente el modelo integrado.

En sintonía con el debate de los modelos y el tratamiento de la gestión de las consecuencias punitivas, el trabajo de justificación realizado dentro del proyecto Atlántida ha identificado y rescatado del marco sociológico, como elementos teóricos de alcance, una nueva aportación al conjunto del modelo integrado, en relación a los modelos de gestión o dominación desde el principio de autoridad (Weber 1977): la autoridad tradicional o jerárquica, que confía el poder en la obediencia a rangos como el de ser profesor o ser progenitor; la autoridad carismática, que confía en ciertos perfiles individuales como garantes de la obediencia a la norma; y la autoridad contractual, que otorga su fuerza a los procesos de negociación y acuerdos entre las partes. Tal y como se recoge en la documentación del Proyecto (Atlántida, 2004), estas aportaciones teóricas, unidas entre otras a las de: (Dewey J. 1995) (Ross J. y Walthkynson A., 1999) (Renaut A. 2002) (Bolívar A. 1998) vendrían a completar nuevas claves de alcance a la hora de definir el modelo democrático de gestión de la convivencia. Las aportaciones a las que nos referimos y que se irán integrando en apartados diferentes del presente trabajo (modelos de dominación y sus consecuencias, necesidad de trabajar la inclusividad, co-responsabilidad de las partes implicadas, etc.), coinciden en afirmar la necesidad de un modelo superador de corrientes enfrentadas y obligadas a contextualizar respuestas específicas en momentos concretos, y a responder al reto del presente facilitando procesos de mejora. Realizaremos, para integrar una alternativa que sume, un largo recorrido desde los principios de una autoridad jerárquica o carismática, hacia otra basada en procesos dialógicos, que trasladen la responsabilidad desde la autoridad tradicional a los sujetos que desarrollan procesos de aprendizaje, basados en la autonomía y autogestión de los individuos y los grupos. Se trataría de reconocer que la base del conflicto en torno a la gestión de la convivencia viene dada precisamente por el paso lento de una sociedad autárquica a otra basada en principios democráticos que después de largas décadas aún estamos construyendo. Dicho de otro modo, cómo conseguir lo que se está llamando: “democratizar la democracia”.

Los principios que aquí establecemos vendrían a reconocer que la creciente complejidad de nuestros tiempos encuentra su punto álgido con el desarrollo de la sociedad democrática y la aparición de las normativas de las últimas décadas, y que precisamente constituya un reto para la sociedad y la educación moderna desarrollar el principio de igualdad que la Convención de los Derechos del niño (1989), ha puesto sobre el tapete: igualdad de deberes y derechos no sólo entre adultos, sino también para y con los niños. El reto que establece que la educación debe ser democrática y que nuestras escuelas deben por tanto ejercerla en su tarea diaria, también al gestionar la convivencia, no ha venido sino a enfatizar el desencuentro existente entre los hábitos y costumbres más tradicionales, y el necesario proceso de cambio complejo que es preciso descifrar. En este sentido nuestra propuesta aboga por una formación inicial y continua, tanto de los





proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

profesionales de la educación, como de los responsables de los diferentes sectores educativos, a la hora de enfrentarse al reto de no alejarse del principio de la legalidad y la etapa democrática nueva. A la vez proponemos realizar un apoyo al propio alumnado, que sin autoridad jerarquizada que le obligue a obedecer sin tener que aprender a organizarse por sí solo, puede perderse en el proceso de libertad en la demanda de numerosos derechos que recibe de la nueva etapa democrática, sin entender que van acompañados de los correspondientes deberes: al derecho de libertad de expresión le acompaña el deber del respeto a la dignidad ajena, incluido en su caso el de presunción de inocencia. El núcleo del profesorado más cautivo y nostálgico de épocas pasadas, cerrado a investigar la nueva etapa, y el grupo de alumnado de conductas antisistema, menos apoyado por modelos familiares y sociales positivos, chocarán y aumentarán el conflicto latente. Por ello están necesitados de mayor dedicación y apoyo, si no queremos que en esa guerra silenciosa se fragüen los mayores desencuentros de esta etapa de desarrollo democrático. El camino, sin duda, será lento y contradictorio.

Volviendo a la descripción y caracterización de los modelos de gestión de la convivencia, consideramos que *el modelo punitivo* actúa a través de la aplicación de una sanción o corrección como medida principal: por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa del centro, el Consejo Escolar, o la persona a la que le corresponde, aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones).

Entre las limitaciones fundamentales del modelo punitivo se cuenta con:

- Que dado que el poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores que son los que administran las correcciones y sanciones, se pierde una oportunidad de realizar propuestas más creativas y democráticas que favorezca una mayor corresponsabilidad en el abordaje de los conflictos por parte de los alumnos y sus familias.
- Tampoco podemos olvidar que se reproduce acríticamente un sistema de administración de la convivencia transferido descontextualizadamente del campo de la justicia cuando ya se sabe que como tal modelo se encuentra en un proceso de revisión y cuestionamiento.
- Debido al importante protagonismo que se otorga a un tercero como responsable de juzgar los actos, puede ser que no se contribuya a potenciar una moral autónoma. El profesorado puede convertirse en un experto en controlar a los alumnos pero éstos no aprenden procedimientos ni habilidades para la resolución autónoma y constructiva de los conflictos.
- Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo democrático sobre todo cuando las normas y correcciones se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo sin contemplar espacios de participación de la comunidad educativa en su elaboración.
- Puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones
- Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión como consecuencia indirecta del castigo infligido a la otra parte implicada en el conflicto.
- Puede suceder que no se produzca una reconciliación entre las partes ya que no se aborda específicamente este asunto, es más lo que puede quedar en común de cara al futuro es el dolor de un castigo infligido.
- Tampoco tiene por qué quedar resuelto el conflicto en profundidad.

En sintonía, los procesos de gestión de la convivencia basados en el dominio ejercido por la autoridad jerarquizante o burocrática, impiden, por su rigidez y alejamiento de las partes implicadas, la aparición de espacios que permitan un encuentro entre los integrantes del propio proceso: profesorado-alumnado; padres-hijos e hijas...-, y con respecto al dominio que se ejercería desde una gestión, a la que hemos llamado *carismática*, representado por perfiles más personalistas, y profesionales individuales, el problema se acrecienta, por cuanto los que llegan a detentarlo no sólo se alejan de compromisos de acercamiento a la otra parte, sino que debido a las improntas del propio estilo se convencen y tratan de convencer al resto de lo inoportuno de un trabajo dialogado, ya que a ellos les funciona su propuesta, que en el fondo aboga por el "sálvese quien pueda, y yo puedo." Conviene aclarar que la mayor contradicción se genera al no caer



en la cuenta, o no querer verlo, que la autoridad carismática domina en tanto se mantiene la presencia real de quien la detenta, pero que no crea hábito, no favorece la responsabilidad compartida, ni apoya la autorregulación del grupo y del individuo, de tal manera que en el momento en que no se está presente, los grupos e individuos aumentarán sus niveles de disrupción y desorganización. Como ha descrito magistralmente Alain Renaut (2003) "Todas las formas de dominación carismática, incluso las más o menos afables, son formas de tiranía. Debe recordarse aquí la fórmula spinozista: "los peores tiranos son aquellos que se saben hacer amar," o como diría Rousseau: "no hay mayor esclavitud que la que adopta la apariencia de la libertad".

Abogamos por tanto por un compromiso ético por construir procesos autorregulados y autogestionados de convivencia, como veremos.

El modelo relacional y el integrado tienen en común que el poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes). Las partes, por propia iniciativa o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, tratan de llegar a la resolución del conflicto. En ambos la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa.

Una de las principales limitaciones del modelo relacional es que en grupos que no sean naturales (amigos, familia, etc.), como es lo que sucede en las instituciones educativas, puede resultar difícil que las personas se comprometan con un diálogo para resolver el conflicto, debido entre otras razones a que no existe tradición ni tampoco un nivel de vínculo interpersonal que invite de modo natural a que se produzca ese pretendido diálogo.

La diferencia fundamental entre estos dos modelos es que en el modelo relacional se pretende resolver el conflicto a partir de un acto de comunicación voluntaria y privada entre las partes. En cambio, en el modelo integrado se intenta trascender del acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro y se cuenta con estructura y legitimación institucional. Por esta razón consideramos que tiene más potencial, en el caso de ser asumido en los centros educativos.

### **El modelo integrado y comunitario**

Llamamos modelo integrado, comunitario a la aspiración de contribuir a hacer más democráticos e inclusivos nuestros centros. Este modelo supone la confluencia de la propuesta teórico-práctica que sustenta nuestra idea de compromiso social por una educación y cultura democrática (Proyecto Atlántida, 2000), con los trabajos que se vienen desarrollando con la puesta en marcha de un modelo integrado de gestión de la convivencia en centros escolares en diversas Comunidades Autónomas, por parte del Equipo de tratamiento de conflictos dirigido por el profesor Juan Carlos Torrego desde la Universidad de Alcalá.

En principio y en relación con la propia esencia del desarrollo de la participación, se apuesta por un compromiso con la actualización de experiencias más colaborativas y democráticas. En ellas, los diferentes sectores de la educación, deben cuestionar su tarea cotidiana, reflexionar sobre hábitos y costumbres que informan poco a cerca de los objetivos y tareas que se propone y que esconden principios individualistas en la gestión de los grupos y espacios comunes. Se trataría de favorecer, siempre que sea posible, estructuras organizativas y espacios que permitan desarrollar el aprendizaje a través de prácticas cotidianas más democráticas e inclusivas.

En nuestro afán por integrar, en el debate sobre la gestión de procesos de convivencia, a todo tipo de defensores de cada uno de los modelos de gestión de la autoridad, se trataría de diseñar, aprobar, consensuar un programa de trabajo, que integre desde las ideas y prácticas docentes más tradicionales (centradas en la planificación de procesos de aprendizajes basados en la docilidad, pasividad y la exclusión del alumnado más rebelde), a otras más comprometidas con la participación de todos, incluidos los que consideren que la disidencia o rebeldía del alumnado se dirige más al sistema en crisis que a las personas concretas que lo desarrollan. Hablamos en concreto de ir superando metodologías fundamentalmente expositivas y pasivas, por otras de mayor integración de los roles y la responsabilidad compartida entre profesorado y el alumnado y sus representantes. El proceso sin duda complejo debe unir a todos en unos mínimos comunes de metodología que es preciso acordar, pero ya será prácticamente imposible favorecer procesos de mejora en un centro si no llega a producirse un encuentro de mínimos entre los llamados "profes" tradicionales y los "progres o enrollados".



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

El alumnado difícil, observador del doble modelo docente, jugará con ese doble rasero en un ida y vuelta sin rumbo. Gestionar bien el proceso necesario de consenso entre los modelos y el necesario conflicto para avanzar, será un reto digno de investigación. Abogamos por el encuentro y acuerdo de unos mínimos.

En ese sentido, para la gestión del Modelo que proponemos, se recoge del punitivo-normativo la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de las mismas; del relacional recoge, el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. Aúna el modelo restaurativo y el retributivo de hacer justicia en un solo sistema, obteniendo como resultado una autoridad más sólida y consistente. De la propuesta de análisis de la gestión de la autoridad planteada por Weber, y recogida e ilustrada por A. Jacquart (2003), tratando de alejarnos, de forma dialogada, de enfoques jerárquicos y carismáticos, el Modelo recoge la necesidad de regular procesos de acuerdos, contratos y pactos, tanto en el aula (Luengo, Moreno 2002), en el centro a través de la puesta en marcha de una estructura nueva de tratamiento de conflictos (Torrego 2004), como en la comunidad educativa, tal y como plantea Atlántida en su propuesta de Ciudadanía comunitaria y democráticas, a partir de la constitución de comisiones de ciudadanía en pueblos, distritos y comarcas.

Se trataría de promover grupos plurales de responsabilidad compartida, que confluyan en momentos y espacios en los que sea posible poner en común los diferentes puntos de vista para desarrollar un plan, un programa, una planificación o encauzar un conflicto ya en marcha, y desarrollar acuerdos dialogados, procesos contractuales que les impliquen y comprometan como corresponsables.

La existencia del modelo integrado y comunitario ha de quedar legitimado en los centros, por ello, su sentido y funcionamiento ha de aparecer recogido en los reglamentos de convivencia de los mismos. Este modelo supone, reiteramos, una apuesta por la creación de estructuras donde se entrene la participación real entre los diferentes sectores educativos, a la hora de elaborar y desarrollar el modelo de convivencia. Una forma de concretar esta propuesta en la redacción del reglamento de convivencia de los centros puede ser la siguiente: "en el centro existe un sistema de normas y de correcciones, en el que a las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo estructurado (equipo de mediación y tratamiento de conflictos, proceso de conciliación...), para la solución a sus problemas, o también pueden aceptar acogerse a la aplicación de la normativa sancionadora del centro con su correspondiente expediente, si esto fuera necesario".

También en el ámbito social proponemos la creación de unas comisiones de ciudadanía que tendrían los siguientes objetivos y desarrollarían una actividad

El Modelo integrado y democrático de regulación de la convivencia en instituciones educativas asume un enfoque global de organización de la convivencia en centros a través de la actuación en diversos planos educativos:

- a) la reflexión sobre un conjunto de propuestas de índole curricular y organizativa que están en la base de las buenas prácticas de gestión de la convivencia (gestión de la disrupción en el aula, la formación ciudadana en manejo pacífico de conflictos, currículum democrático, trabajo con familia y entorno cercano, atención a alumnos con comportamiento anti-social, estructuras de diálogo y participación, etc.)
- b) la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada equipo de mediación y tratamiento de conflictos, con estrategias variadas: conciliación, alumnado ayudante, voluntariado...
- c) la elaboración democrática de normas y consecuencias desde una perspectiva de aula y centro: (comisión de ciudadanía del aula, Junta de Delegados...)

A continuación pasamos a desarrollar estos aspectos:

**a) Propuestas de índole curricular y organizativa, que están en la base de las buenas prácticas de gestión de la convivencia**

Este aspecto trata de responder a la necesidad de que la intervención sobre un fenómeno tan complejo como es la convivencia no puede limitarse simplemente a la creación de una estructura de tratamiento de los conflictos dentro de la organización, y establecer procesos



democráticos de elaboración de normas desde una perspectiva de aula y centro. Consideramos que se hace imprescindible un tratamiento global e integral de la convivencia y por ello a estos dos elementos apuntados, nueva estructura y políticas de elaboración de normas, añadimos un conjunto de medidas de carácter organizativo y curricular que, si son integradas en la cultura del centro, servirán de marco educativo protector para el tratamiento de los conflictos. Estas medidas completarán y enriquecerán el planteamiento del *modelo integrado y comunitario de gestión de la convivencia* en la medida que suponen actuaciones sobre el núcleo central de la actividad educativa y que se desarrolla más ampliamente en diversas obras (Torrego y Moreno 2001; Torrego y Moreno 2003, Torrego 2003), y que hacen referencia, entre otras, a las siguientes dimensiones:

1. Medidas Curriculares (Adecuación de objetivos, selección y organización de contenidos, metodologías utilizada, y criterios para organizar la evaluación...). De modo más específico asumimos el enfoque que el profesor Guarro (1996) denomina la elaboración de un currículum democrático, se trataría de construir un currículo más accesible y plural, adaptado a las diferencias, donde todos los alumnos tengan y encuentren un sitio propio y una oportunidad de éxito. Pero también significaría insertar nuevos contenidos como son aquellos relacionados con el aprendizaje cívico de la resolución de conflictos.
2. Medidas organizativas. Supone entender que la organización debe también estar al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la convivencia. Esto implica realizar un análisis sobre la aportación que realizan las decisiones adoptadas en el centro respecto a la mejora de la convivencia, como por ejemplo: organización de horarios, selección de materiales, recursos personales (configuración de grupos de alumnos, trabajo del profesorado), creación de nuevas estructuras dedicadas a la atención de los conflictos en el centro (asamblea de aula, equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos, delegados de convivencia, etc.), organización de espacios comunes, uso de los apoyos y refuerzos, y organización de actos de encuentro entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
3. Gestión del aula por parte del profesorado (estrategias para abordar la disrupción en el aula). Implica enriquecer las habilidades y estrategias que el profesorado despliega en el contexto del aula a la hora de hacer frente a los conflictos. Proponemos incidir en decisiones docentes como: distribución del espacio y del tiempo, discurso del profesor e interacción verbal y no verbal, reacción inmediata ante la disrupción, estilo motivacional, gestión de actividades y tareas, uso del elogio y refuerzo, y uso del poder y de la autoridad.
4. Participación y coordinación con la comunidad educativa cercana. Implica el desarrollo de iniciativas orientadas a favorecer un proyecto educativo común entre el centro escolar y el entorno cercano de influencia (ciudades educadoras), de tal modo que se haga realidad la aspiración de que toda una ciudad, pueblo o barrio se compromete con al educación. Será necesario recomponer y volver a crear, a pesar de los vaivenes legislativos, en procesos de participación integrados en órganos estructurados como el Consejo Escolar del centro y el Consejo Escolar Municipal, a los que es preciso motivar e incentivar en su tarea cotidiana, si creemos de verdad en su entidad y valía. Desde los consejos y con tareas vivas, prácticas, estamos revitalizando las Comisiones de Ciudadanía y Convivencia, en donde se reencuentran los diferentes sectores educativos.
5. Otras estrategias orientadas a la prevención de la violencia en el centro: Conocimiento del alumnado, entrenamiento de los distintos miembros de la Comunidad Educativa en habilidades de resolución y afrontamiento de conflictos, etc....

#### **b) Procesos democráticos de elaboración del modelo de gestión y las normas de convivencia y las consecuencias que se deriven de su cumplimiento o incumplimiento**

Cuando hablamos de modelo de gestión común y de elaboración de normas en el modelo integrado y democrático estamos aludiendo a que las mismas tienen que ser evidentemente democráticas y por lo tanto deben de ser el resultado de un proceso de participación en la comunidad educativa. El modelo integrado parte de la hipótesis de que cuando las personas participan en el proceso de creación de normas aumenta la capacidad de compromiso con el cumplimiento de las mismas y se asumen mucho mejor las consecuencias cuando se incumplen.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

Las consecuencias ante el incumplimiento de las normas deben responder a un modelo de justicia restitutiva, basada en la reparación del daño causado más que en el cumplimiento de una pena que nada tiene que ver con el daño inflingido ni que atiende a las necesidades de la víctima, sea esta una persona física o el centro educativo. En este sentido, desde experiencias del Proyecto Atlántida se apunta la necesidad de desarrollar también, a la hora de elaborar las consecuencias una batería plural de medidas que superen la reiteración de las punitivas. Proponemos la puesta a punto de procesos de acuerdos que integren medidas incentivadoras y de discriminación positiva para favorecer los cumplimientos de objetivos y retos cotidianos; trabajos de rehabilitación social ante incumplimientos de normas, que requieran el compromiso de restauración del propio medio; y en su caso medidas punitivas como contraste, cuando se reincida en el incumplimiento de normativas ya pactadas entre todos (Atlántida: Luengo y Moreno 2004)

La enorme complejidad que conlleva construir procesos de mejora en medio de grandes crisis, obliga a trabajar el modelo de manera preventiva. Si no lo hubiéramos construido antes, será necesario visualizar su aparición de medidas incentivadoras ante los primeros logros.

En el caso de que deban acordarse normas y consecuencias en momentos de grave conflicto, sería oportuno haber abonado las exigencias mutuas que se realizan las partes con un grueso de actividades incentivadoras positivas ( inicio de clases con estrategias motivadoras, momentos de relax y pactos de reparto del horario para tareas complejas y otras más flexibles, salidas priorizadas a excursiones para aulas que se autoorganizan, tiempos de relax en cambios de hora a ciclos o niveles que lo realizan de forma equilibrada, apoyo de horarios extras a voluntarios de deportes o TICS ...), que en el caso de perderse puedan ser motivo de enganche para las conductas más disruptivas.

Capítulo aparte recibe la importante apuesta por el nuevo papel de los equipos educativos, de manera que el modelo democrático integrador y la defensa de estrategias contractuales, de acuerdos y pactos, disponga de un observatorio de gran alcance. Son los profesionales que gestionan un aula, o sea el equipo educativo, presente o no climas disruptivos el aula en cuestión, quienes deben liderar un modelo alternativo, pactar y acordar las mejoras necesarias que junto al alumnado, se razone con crítica y autocrítica, a cambio de otro plano del acuerdo en que deben comprometerse, las dos partes, a mejoras concretas: inicio de la tarea, durante-final y cambios de aula, patios, baños y recreos, etc. A partir de los acuerdos y los pactos que suelen elaborarse de forma preventiva, será más adecuado, por su mayor alcance, gestionar mejoras de aulas y centros; modelo que estamos también trasladando al campo familiar y al social que trata de gestionar la convivencia en tiempo de ocio, calles y plazas, junto a los servicios sociales locales y municipales.



La creación de las normas, y de las consecuencias ante su incumplimiento por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa y la institucionalización de este proceso que culmina con la elaboración de un nuevo Reglamento de Régimen Interno, pretendemos que contribuya decididamente a la mejora del clima de convivencia del centro.

### **c) Creación de estructuras de diálogo: Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos, comisiones de convivencia y/o ciudadanía, etc.**

Para hacer efectivo el modelo integrado se necesita articular, como hemos dicho, nuevas estructuras especializadas en el tratamiento de la convivencia en los centros. Estas estructuras utilizarán como herramienta fundamental el diálogo debido a su gran potencialidad para tratar los conflictos en profundidad y contribuir a favorecer la reparación, reconciliación y resolución de conflictos ya sean de intereses, necesidades, relación o de valores que pueden encontrarse en la base del mismo.

Una estructura que será central en el tratamiento de los conflictos será la denominada Equipo de Mediación y de tratamiento de conflictos. Se dedicará a facilitar la promoción de la convivencia pacífica a través de la potenciación de iniciativas como son: realizar mediaciones entre las personas, y de éstas con la institución, favorecer el estudio y realización de propuestas de mejora de la convivencia a los órganos correspondientes del centro, organizar los sistemas de alumnos ayudantes de convivencia (ayuda a personas que están sufriendo, o que acaban de lle-



gar nuevas al centro, etc.), desarrollar programas preventivos sobre la violencia, mantener la autoformación del equipo e informar a la comunidad educativa de sus iniciativas, etc. Ahora bien, si pretendemos ser coherentes con el objetivo de hacer más democrático el centro, este equipo tendrá que estar compuesto por distintos miembros de la comunidad educativa del propio centro y el contexto donde se desenvuelve. Una necesidad que se desprende de la creación de esta nueva estructura es el contar con personas suficientemente formadas para posibilitar un diálogo pacífico y efectivo entre las distintas partes implicadas en un conflicto y de igual modo. Apuntamos, además, la necesidad de favorecer tiempos y espacios reconocidos en los horarios personales y del centro para que se haga realidad la actividad del equipo de mediación, sin olvidar que la propia institución puede incentivar la participación: reconocimiento curricular del horario dedicado, actos de comunicación después de las reuniones, etc.

Complementando lo anterior, el Proyecto Atlántida ha puesto en marcha otras estrategias institucionales (Atlántida, CEIP Aragón, Las Palmas, 2000), como la Conciliación. La experiencia del CEIP Aragón, de Las Palmas, recogiendo la cultura ya existente en la conciliación del campo político y el laboral, ha venido a integrar una estrategia más del modelo contractual al que aludimos. La Comisión de Convivencia de la comunidad educativa con fuerte presencia de miembros de los diferentes sectores, invita a las partes a conciliar y de este modo evitar aperturas de procesos excluyentes. La innovadora experiencia ha sido recogida en Canarias por la propia Consejería de Educación, de modo que se ha modificado el Decreto de deberes y derechos del alumnado, y se obliga a los centros, antes de abrir un expediente, a poner en marcha procesos de conciliación entre las partes, en las setenta primeras horas de un conflicto. De esta forma, las partes implicadas llegan a iniciar un proceso de comunicación, relacional, y se brindan la oportunidad de oír y ser oídos, para después de analizar las variables del conflicto, proponer las posibles restituciones que pudieran acordarse por ambas partes, siempre con un órgano institucional en el que están representados todos los sectores educativos, que sirve de garante, tanto del desarrollo dialogado entre todos los implicados, como del cumplimiento del acuerdo, en el caso de que se haya llegado a ello, y se haya desechado finalmente que el expediente inicie su proceso de puesta en marcha, por lo que quedaría archivado, tras el acuerdo alcanzado.

Un modelo como el que describimos es más coherente con una visión democrática de la escuela, tal y como la venimos definiendo, y contribuye al desarrollo de una moral más autónoma. Además está más en consonancia con el actual debate en el campo de la administración de la justicia donde se pretende superar los modelos punitivos o retributivos hacia modelos más restaurativos por su mayor potencial humanizador y su capacidad de superación de los conflictos.

### **Por qué nuestro modelo integrado y comunitario apuesta por la inclusividad**

Pasamos ahora a describir una de las apuestas más complejas pero a la vez de mayor alcance del propio modelo integrado y comunitario.

Las numerosas experiencias de años anteriores nos permiten destacar otro de los indicadores del modelo Integrado y comunitario que se apoya desde el proyecto Atlántida. Se trata del principio de inclusividad (McCombs y Whisler, 2000) (Ainscow, (Ainscow, Hopkins y otros, 2001). Trabajar de manera cotidiana los problemas de convivencia desde el principio de la exclusión, aunque fuera temporal, nos llevaría a segregar a cuantos desarrollen conductas disruptivas importantes. Se diría que el modelo fundamental termina siendo de exclusión y que en el mismo descansa un respiro momentáneo en el centro que acarreará consecuencias más negativas dentro del propio centro y en su entorno en breve tiempo. EL alumnado que no encuentra lugar de aterrizaje a las disfunciones que le ocasiona el modelo cultural escolar, no es que abandone y deje sin agobios el clima escolar del centro, es que certifica el fracaso de la propia escuela, que así concebida sólo serviría para homologar el principio clasista que no necesita de eruditos: los más necesitados recibirán menos, porque al oponer resistencia al modelo general serán excluidos del proceso de aprendizaje lo antes posible.

Nuestra apuesta se basa, como hemos descrito, en el compromiso con la educación democrática que trata de otorgar una base común de cultura a todos los ciudadanos, lo que sin duda redundará en un mundo menos desestructurado, más equitativo y solidario. El reto es sin duda enorme, somos conscientes de las posibilidades de cambio y mejora que el profesorado deten-

ta, pero también del papel que una parte significativa otorga a los diferentes clases de alumnado: Si el profesor piensa que un tipo de alumnado no va a superar un nivel, que es inferior, convencerá y proyectará esa imagen, que el propio alumno terminará interiorizando, por lo que rechazará el sistema escolar (Willis, 1988). Confiamos en el papel del diálogo compartido, en las interacciones entre los implicados, que nos aleje de relaciones biunívocas, viciadas en muchos casos. Democratizar los procesos permitirá que los más débiles no se sientan abandonados al azar.

Se trataría de concebir la educación obligatoria también como el único momento en que será posible trabajar una serie de valores entre los que la exclusión de las aulas, de forma habitual del alumnado rebelde, juega en contra de un modelo integrador que una cultura democrática debería favorecer. La falta de condiciones laborales, de forma especial en algunas zonas, no debería hacernos perder de vista la necesidad de fortalecer dos importantes ejes: un reto político y reivindicativo ante la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo, y el necesario compromiso moral del profesorado que trabaja inmerso en un medio que es obligado también mejorar. En el caso de no hacerlo, entendiendo que ese no es su papel, y que está destinado a cualificar otros conocimientos, que de no llevar a cabo se verían rebajados, el profesorado verá cómo aumentan las contradicciones del propio sistema en su propio contexto. Éste le devolverá las consecuencias -ya lo está haciendo- con un aumento de la desvertebración social y de los problemas en el centro, en las calles y plazas.

Asumir el reto democrático de mejora social y educativa es una nueva responsabilidad en la que los docentes solos pueden hacer poco, pero con las familias y agentes sociales su fuerza se multiplica. Nadie va a salvarse por separado en el intenso camino de la mejora social y educativa del futuro. Hoy, ser docente obliga a levantar la vista de la asignatura y el texto para integrar nuevas estrategias y nuevos apoyos, que de por sí existen en el contexto más cercano y no están siendo rentabilizados.

Sin que vayamos a desarrollarlo de forma extensa en el presente trabajo, un modelo que apuesta por la inclusividad y va a intentar por todos los medios no recurrir a la exclusión como sistema para afrontar los conflictos ( excepciones puntuales a parte), tendrá que describir un proceso riguroso de elaboración de normas, de consecuencias ante su incumplimiento, de manera que no haya impunidad. La apuesta por el diálogo, el tratamiento del mundo de las emociones y la afectividad en el trato diario, unido a la incentivación del proceso de aprendizaje en el aula, son las herramientas básicas de la propuesta que realizamos.

Y en este sentido, como Atlántida describe en otros trabajos, el Proyecto ha diseñado una apuesta por un modelo de convivencia positiva, incentivada por una metodología consensuada y centros de interés que aterricen en actos cercanos, cotidianos. Así, el modelo integrado y democrático, por ser inclusivo, pone el énfasis en la necesidad de levantar las expectativas de todo tipo de alumnado, especialmente del más necesitado, de manera que se desarrollen prácticas integradoras de autocontrol, autogestión ( Nilsen J., 2.002) y climas favorables basados en metodologías participativas, evaluación con autoevaluación, proyectos de voluntariado que lleguen al mundo de las emociones ( Goleman, 1996) y permitan integrar al alumnado más rebelde que se motiva con los concursos, las competiciones deportivas, las TICS, comisiones de alumnado mediador y ayudante, Juntas de Delegados y Delegadas de aula que acuerdan normativas y ayudan a regular la vida diaria, estrategias de reconocimiento público de lo que funciona y por tanto se felicita-se propone-se critica al modo "freinetiano", actos de planificación del ocio y el tiempo libre...

Al grupo de ideas descritas- que hemos ejemplificado en los anexos- será preciso acompañar del necesario refuerzo en los rendimientos del currículo común y básico. El Modelo que defendemos se preocupa por los valores de civismo que permitan recobrar la estabilidad del clima de aprendizaje, pero también y en paralelo nos ocupa los niveles de compromiso con el esfuerzo y el nivel de conocimientos instrumentales básicos. A todo ello, unido, valores y conocimientos básicos, Atlántida está denominando competencias de Ciudadanía que es preciso diseñar con premura, revitalizando el currículo prescrito hace casi dos décadas; trabajo de investigación para cada etapa educativa, en el que volcamos nuestro esfuerzo futuro

### Por qué es comunitario

En el proceso de desarrollo de la experiencia de Ciudadanía y valores democráticos por el que Atlántida apuesta, el papel otorgado a los órganos de gobierno de los centros o las es-



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



estructuras de los responsables de familia, y las de los agentes sociales locales, ocupan el eje central de la mejora corresponsable. De forma descriptiva, sirva como ejemplificación el hecho de que analizar los problemas de convivencia como un proceso en el que intervienen las cuatro dimensiones de la propuesta de escuelas democráticas Atlántida, 2000 (problemas de índole curricular, organizativa, de formación y relacionadas con el contexto), y hacerlo en relación a los ámbitos de mejora que hemos descrito, uniendo la responsabilidad interna al centro y la externa, supone un salto cualitativo que ayuda a compartir responsabilidades. La apuesta que realizamos describe tareas para cada sector: El profesorado, las familias y los servicios sociales con la entidades implicadas, pasan a sentirse parte de un puzzle, que es preciso completar uniendo piezas diversas, pero concurrentes y corresponsables.

En concreto, el profesorado, al asumir la necesaria mejora de los aspectos curriculares, entre ellos la gestión de aula, abordará como tarea prioritaria la Metodología y la Evaluación. Al hacerlo podrá cuestionar algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje, y especialmente podrá acordar unos mínimos comunes que apoyen la participación, la motivación. Se trata de enfatizar la relación entre clima escolar de aprendizaje y los resultados; Realizar un análisis compartido de la evolución del clima de aprendizaje, del nivel de rendimientos y las causas que lo expliquen, hará sentirse solidariamente corresponsables a los diferentes sectores.

Comenzamos a vivir experiencias de formación en: gestión de aula y motivación, criterios de evaluación y procesos que impliquen tareas comunes, de manera que los departamentos, los ciclos, los equipos educativos, aborden lecturas, intercambios de experiencias, y elaboren planes sobre las competencias profesionales no trabajadas suficientemente en la formación inicial, y que pueden ser abordadas con formación permanente en la práctica. De forma similar estamos dinamizando planes de formación desde las escuelas de padres creadas por APAS y Ayuntamientos, con sus servicios sociales integrados en los planes coordinados. El encuentro común de sectores en los Comités de Ciudadanía de barrio, distrito o municipio, nos está permitiendo contemplar las enormes posibilidades que un trabajo más coordinado tendría, tanto en el clima escolar como en los rendimientos del alumnado.

Por comentar sólo un ejemplo, allí donde se ha compartido un análisis de rendimientos, el propio Ayuntamiento, el APA y otros servicios concurrentes han modificado sus propios planes para favorecer la recuperación en aprendizajes instrumentales básicos: se han modificado talleres de macramé o de fútbol-sala por otros de refuerzo de lecto-escritura o de idiomas.

Pero hablamos de modelo comunitario, rescatando la esencia de las escuelas como comunidades de aprendizaje: "Se demuestra, desde la teoría y la práctica, que el aprendizaje dialógico de los niños, las niñas y los y las adolescentes, no depende sólo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que realizan aprendizajes" (Ramón Flecha, 2002). Hacemos nuestras las aportaciones de Freire (1997), Habermas (1987), en relación con las acciones dialogadas entre iguales, los actos comunicativos, el diálogo igualitario, como base de emancipación y la capacidad de autogestión. Creemos en el trabajo compartido entre las partes implicadas en la educación y en el eje de mejora escuela-familia-municipio. Desde la idea presentada para el mundo empresarial por Pete Senge, 1990, sobre "organizaciones que aprenden", el largo recorrido de la educación ha comenzado a diseñar apuestas por los centros y los contextos que funcionan como comunidades educativas que aprenden más y mejor en proyectos dialogados, corresponsables entre las comunidades educativas. Apuestas como las realizadas por el Informe Delors que basaban su aportación en el aprendizaje colaborativo y el "aprender a aprender", las referidas a la "democracia deliberativa", como eje transformador (Elster, 2001) unido a las que estamos compartiendo con comunidades de aprendizaje, en relación a los procesos dialógicos cooperativos que ya hemos avanzado (Elbob C. 2002), nos han conducido a concretar la propuesta de Ciudadanía Atlántida que sustenta nuestro discurso comunitario y democrático (Bolívar, Luengo, 2004).

El marco teórico y los argumentos que proponemos surge del trabajo teoría-práctica y lo estamos desarrollando en diferentes contextos: Coria (Cáceres) Tías (Lanzarote) y Breña Alta (La Palma) pueblos que aglutinan a centros, APAS y agentes sociales y municipales; Barranco Grande, un distrito que forma parte de una gran ciudad como Santa Cruz de Tenerife; o la comarca de Cijara, (Bada-



joz), donde el pueblo cabecera de zona, con el liderazgo del centro de Secundaria, sirve de punto de referencia a cinco pequeños pueblos en los que ya sólo permanece el alumnado de la etapa de Infantil-Primaria. La apuesta Atlántida se extiende porque creemos en el trabajo mancomunado y corresponsable. A las experiencias mencionadas se unen otras en fase inicial como las de Jerez, Azuqueca; y algunas en fase de diseño en Logroño, Santo Domingo de la Calzada, ... un proceso de corresponsabilidad para los tiempos de cambios.

Las experiencias en las que Atlántida ha tratado de vivir procesos de innovación representan diferentes estructuras locales que definen la identidad de un espacio concreto: ya se trate de un municipio completo, una comarca o un distrito de ciudad, el modelo comunitario invita a unir los esfuerzos de cada sector, debate sobre el Modelo Integrado y comunitario, y acuerda un plan de mejora que abarca desde el diagnóstico compartido, las problemáticas categorizadas en nuestras dimensiones de mejora clásicas: curriculares, organizativas, formativas y de contexto. La Comisión de ciudadanía que integra a todos los representantes del campo educativo, puede diseñar el plan desde un diagnóstico realizado en común, liderar, hacer seguimiento del plan, evaluar el proceso de mejora de la Convivencia y el resto de indicadores aprobados en el Plan comunitario. La apuesta, por atrevida, no anula otras iniciativas más modestas como las que desarrollan grupos de docentes en sus centros, APAS aisladas o agentes sociales desconectados, sino que puede servir de orientación para otras fases de desarrollo más organizadas.

Los procesos de mejora así establecidos cuentan con varios focos dinamizadores, de manera que en algunas experiencias son los docentes los que han invitado al trabajo común, pero en otras son los representantes de las familias o de los servicios sociales quienes animan a no decaer en un trabajo permanentemente renovable. Reafirmamos que cada sector debe hacer su tarea, que el trabajo de los docentes es irrenunciable e imposible de suplantar, que el de las familias debe ocupar un espacio y un tiempo mayor del habitual; así como el papel de los agentes sociales y municipales, que está llamado a fortalecer la tarea de los docentes y el apoyo a las situaciones de riesgo. Pero en cualquier caso, hablamos de un trabajo, que, a pesar de encontrarse en su fase inicial de diseño, coordinado y dinamizado por comisiones compartidas, parece indicarnos el camino a seguir.

### Valoraciones finales

Estamos convencidos, y así parecen apuntar nuestras experiencias (Torrego y Villoslada (2004), Torrego y Funes 2000), en el que se hace referencia al proyecto de Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado- Comunidad de Madrid, Guadalajara, Navarra, y a los procesos de innovación del proyecto Atlántida 2000-2004), que el modelo integrado y comunitario pretende resolver, o al menos transformar en profundidad los conflictos ya que se preocupa por responder a los tres niveles de tratamiento apuntados anteriormente: reparación, reconciliación y resolución. Por una parte favorece un diálogo que permitirá la *reparación* si es que se produjo algún tipo de daño en el conflicto, también facilitará la reconciliación entre las personas implicadas al abrirse un plano de encuentro que humanizará, y también incitará, si es que existe un conflicto subyacente entre ellas, a abordarlo en un marco de escucha y diálogo en profundidad sobre los posibles litigios fruto de los diversos valores, necesidades e intereses. Además, nuestro modelo de trabajo recoge de Atlántida su identificación con un trabajo que supere los esfuerzos corporativos de profesionales aislados de los contextos en los que se desenvuelve el proceso de aprendizaje. Se trata de cerrar el paso a la huida hacia responsabilidades de otros, sin que llegue a convenirse un lugar común donde se hable de corresponsabilidad y plan también común, como proponemos en los Comités de Ciudadanía comunitaria.

Para ir finalizando comentamos una reflexión realizada por Célestin Freinet, y que a nuestro entender en la actualidad sigue teniendo toda su vigencia cuando estamos hablando de democratizar los procesos de aprendizaje. Además esto es así porque pone el acento en el núcleo central del aprendizaje, la clase, y realiza una apuesta por realizar en el mismo trabajo cooperativo y potenciar un determinado clima moral en la organización del aula que surge del interés por atender a las necesidades y posibilidades de los niños, lo que a nuestro entender favorece el compromiso de los alumnos con el aprendizaje y así también con una convivencia pacífica:



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



*“La verdadera disciplina no se instituye desde afuera, según una regla preestablecida, con su cortejo de prohibiciones y sanciones. Es la consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase. La experiencia nos ha demostrado que cuando la clase está bien organizada, cuando todos los niños tienen individualmente o en grupo, un trabajo interesante que se inscribe en el marco de la vida escolar, logramos una armonía casi ideal. No hay desorden sino cuando hay una falla en la organización del trabajo, cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y sus posibilidades”*

Por último, y para destacar el necesario compromiso con la tarea democrática de la escuela, enfrentada al enfoque disciplinar creciente, destacamos alguna reflexión clara y rotunda, como la expresada por Postman en “el fin de la educación”. Se trataría de ahondar en el compromiso con la construcción de nuevos modos de hacer educación y de construir culturas democráticas, lo que en paralelo redundará en beneficio de una convivencia amenazada por numerosos factores externos, pero también de prácticas anquilosadas en el tiempo que le hacen perder a la propia escuela vigencia y proyección de futuro. La necesaria puesta a punto de los modelos con los que desarrollamos procesos de enseñanza-aprendizaje están en el punto de mira de quienes quieran al menos compartir responsabilidades. El fracaso de nuestro modelo de convivencia, así como el cuestionado nivel de rendimiento del alumnado puede explicarse no tanto porque nuestros escolares sean menos capaces sino porque nuestros sistemas estén menos adecuados para ellos, y en esa adecuación el proceso democrático debe jugar un papel fundamental ( Gimeno J. y Carbonell J. 2004). No verlo a tiempo podría situarnos en fuera de juego en el complejo y cambiante modo de afrontar algunos retos que nos agobian:

*“Quizás sea excesivo responsabilizar a la educación escolar de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, pero está claro que tiene una gran responsabilidad en ese proceso y, hoy día, quizás asumir esa responsabilidad y convertirla en su principal finalidad puede resultar la única justificación de la necesidad y permanencia de las instituciones escolares” ( Postman,2000)*

Como comenta Mariano Fdez Enguita(2.005): *“Nadie ha hecho tanto por la institución escolar como la democracia (...), pero, ¿ qué ha hecho, qué puede hacer y qué debe hacer la escuela por la democracia”* De los seis puntos que le confiere Mariano Fdez Enguita, destacamos: *formación general para un ejercicio eficaz de la ciudadanía, el problema de la cohesión social en una sociedad abierta y el carácter de bien público de la educación.* La creciente relación escuela-proceso democrático está siendo tratada de forma extensa por las aportaciones más actualizadas.

En momentos complejos como los actuales, estamos convencidos de que una de las prioridades de la educación es la de lograr equilibrar el clima de aprendizaje a través de modelos de convivencia en los que la gestión adecuada de los conflictos no genere, de por sí, otros nuevos problemas que desestabilicen el propio sistema educativo y den lugar a reacciones contrarias a las que el tiempo en que vivimos nos invita: democratizar los procesos de aprendizaje y la gestión de las dificultades que en su puesta en práctica vayan apareciendo. Sin adelantar modelos salvadores, que sirvan de panacea, desde la experiencia del Proyecto Atlántida y otras similares como las anunciadas, constatamos la presencia de inicios de procesos de mejora. La única premisa que establecemos para su puesta en práctica sería la de apostar por establecer compromisos con el desarrollo democrático de la gestión de los centros y sus contextos más cercanos, lo que hemos dado en llamar Ciudadanía democrática y comunitaria. Este sería el lugar de encuentro para el debate compartido, y en el que insertamos nuestra propuesta de modelo de convivencia integrado, democrático, inclusivo y comunitario que hemos descrito.

## **Bibliografía**

Continua en Dvd, word.

## 2.3. El proceso para desarrollar el modelo Atlántida de convivencia democrática y la priorización de los ámbitos de mejora.

Florencio Luengo y Juan Manuel Moreno



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

### 2.3.1. Pautas para el desarrollo del modelo y la realización del Diagnóstico Inicial

Las experiencias de desarrollo de la convivencia vividas en distintos centros educativos y en el conjunto de varios pueblos y localidades nos han permitido contextualizar el llamado *Modelo de Proceso*, del que destacamos los siguientes pasos, elementos y tareas:

- *Procesos entrenados, vividos a modo de simulacros, previo al acuerdo entre sectores.*  
El ejercicio de autorrevisión que se propone realizar en los diferentes sectores debería ser “entrenado” antes de su puesta en marcha. Se trataría de realizar un taller en cada sector para que, una vez entendido el proceso y sondeada la propuesta ideal, se ponga en práctica sin pretender que en el proceso participativo se deba imponer lo ya entrenado.

- *Partir de problemas reales y destacar logros tanto de alumnado e hijos como del profesorado y tutores o responsables municipales*

No es posible iniciar procesos de mejora si no existe un consenso entre los implicados que concrete cuáles son las conductas que distorsionan la marcha normal del aprendizaje. Se trata de categorizar los problemas a partir de momentos concretos del día y actividades regladas que aseguran un punto de observación preciso. Es necesario superar las frases ambiguas de “qué clima tan desorganizado”, “cuánta indisciplina”, y ser capaces de identificar y describir las conductas concretas que afectan y enrarecen el clima de aprendizaje. Para realizar el diagnóstico es preciso ser honestos y auto-críticos, y reconocer tanto las conductas disruptivas del alumnado, - en su caso, de los hijos o jóvenes en la calle, como veremos cuando se trate del ámbito familiar o social-, como las de los docentes, pasando por PAS, familias, etc. No se pierde autoridad por reconocer que tienen lugar conductas favorecedoras de climas disruptivos; al contrario, con ello el adulto se convierte, en un plano de igualdad, en el garante democrático de un proceso interno de mejora pactado, por lo que se ve reforzada su autoridad y tutoría. El esfuerzo previo que supone tendrá sin duda su recompensa: el alumnado, los hijos, los jóvenes, valorarán el plano de igualdad del diagnóstico realizado, lo que les comprometerá de forma más efectiva. En general, el grueso del grupo de clase dará un paso adelante, en relación con la corresponsabilidad en el aula y el centro, cuando haya vivido un proceso en el que su voz cuenta y llega a formar parte de la normativa diaria y del articulado del RRI. Una vez ganada la mayoría democrática, será posible dedicarle un tiempo especial al reducido grupo de conductas “rebeldes” y a la normativa común establecida.

- *Analizar las causas de las problemáticas*

En paralelo con el análisis y la observación de las conductas diagnosticadas como favorecedoras de la disrupción (a las que habrá que dedicar de especial atención en reuniones de claustro, comisión pedagógica, equipos educativos, departamentos, momentos de aula; en familia: encuentros de APAS, reuniones de sábado en casa; en el campo social: asambleas con asociaciones de jóvenes, con educadores sociales, etc.), hay que analizar la posible causa que existe detrás de cada conducta disruptiva, lo que permitiría hablar de proceso de mejora o alternativas. Así, reconocer que no se atiende bien en clase puede llegar a relacionarse no sólo con la responsabilidad del alumno, sino con la metodología que empleamos como docentes y por tanto con la necesaria renovación en el conjunto de la gestión del aula. Este





trabajo compartido nos permite aterrizar en trabajos de consenso para acordar unos mínimos comunes a todo el claustro sobre metodología y evaluación: una de las piezas básicas para iniciar un plan de mejora.

- *Analizar medidas actuales y alcance, necesidad de cambio*

Hay que dedicar tiempo a comentar y analizar las medidas que suelen tomarse ante cada conducta, para lo que se podría, en el caso de los centros, revisar los partes que se firman y las sanciones que se aplican. Indagar, a través de un pequeño estudio, qué tipo de partes emitimos en un claustro, qué medidas se aplican, quiénes lo firman y con qué razones, mostraría el nivel de consenso que existe a la hora de aplicar el modelo de convivencia del centro. En algunos casos, tan solo analizar y describir los partes, sus motivos y quiénes lo firman-dónde-cuando-a quién..., ha servido para realizar una puesta en común del propio modelo de convivencia en el centro y, como consecuencia, ha permitido reducir la frecuencia de expedientes y partes que se emiten, gracias al avance de estrategias de mayor diálogo y conciliación.

- *Las consecuencias en el modelo democrático*

Pretendemos elevar las consecuencias o medidas ante el incumplimiento de normas a la categoría también de normativa pactada y negociada, tanto en las aulas como en el conjunto del centro, de manera que se entiendan como una parte del acuerdo, para evitar así que el proceso de negociación contemple sólo las normas, pero deje la aplicación de las consecuencias a criterios tal vez arbitrarios. Dentro del proceso de elaboración de las consecuencias, proponemos dedicar una atención especial a las usadas con el alumnado más disruptivo, que es el que necesitamos integrar con mayor urgencia. Para ello, hay que favorecer procesos de motivación y de incentivación de climas positivos, como veremos.

- *Promover una visión y versión positivas del clima escolar, los incentivos y la disciplina*

A la hora de acordar las consecuencias ante el incumplimiento de las normas, sería muy conveniente favorecer climas positivos, lo que obliga a desarrollar estrategias que permitan que todos los alumnos perciban el centro como un lugar cercano. Para ello se puede partir de entrevistas y cuestionarios sobre aficiones, pasatiempos, etc., de manera que recabemos información sobre todos los perfiles de alumnado, y especialmente del que hemos denominado disruptivo. Organizar campeonatos deportivos, grupos de NNTT o de manualidades e inventos, y situar al frente a alumnado que manifiesta una difícil integración en la vida diaria del aula, equivale a abrir nuevas expectativas y favorecer estrategias inclusivas, que servirán de complemento y contraste cuando sea necesario aplicar medidas punitivas ante la reiteración de incumplimientos. El alumnado disruptivo encuentra más sentido a integrar sus conductas en la normativa acordada ante la posible pérdida de recreos por actos de indisciplina – lo que hace que su equipo pierda un líder- que por la amenaza de sanción y exclusión de la sesión de clase donde debía realizar trabajos sobre gramática o geografía. El trabajo que proponemos en relación con la búsqueda de consecuencias positivas e incentivadoras, tales como la organización de espacios en el aula y en el centro que motiven el esfuerzo, acompañen la vida diaria de momentos de felicidad que *toquen* sus emociones y sus aficiones preferidas, es una apuesta por la inclusión.

- *Ante la falta de diligencia en el cumplimiento: los trabajos de rehabilitación social*

El modelo democrático inclusivo busca la concreción de medidas que impliquen trabajo social, de manera que el centro, el aula y el grupo entiendan como una seña de identidad del modelo de convivencia de su centro, que el incumplimiento de una norma ya acordada, además de acarrear posibles medidas punitivas de exclusión, puede ser gestionado de forma alternativa con el desarrollo de tareas que ayudan a mejorar el entorno, reparaciones necesarias, embellecimientos y adornos que animan la vida escolar. Mejorar un patio o una biblioteca permite una relación de corresponsabilidad con el entorno; si se lleva a cabo en pequeño grupo, se hace posible esa reparación que debe producirse entre los afectados por un determinado conflicto de manera que el aspecto relacional cuente en la reparación de los daños

causados. La experiencia indica que estas medidas rehabilitadoras permiten reflexionar sobre las conductas y sus consecuencias con mayor alcance que lo que se consigue con la reiteración de medidas punitivas excluyentes.

- *El lugar de las medidas punitivas*

Como contraste ante las consecuencias incentivadoras e incluso las rehabilitadoras, las medidas punitivas sirven de balanza que permite mantener el principio de no impunidad ante los errores reiterados. Es buena práctica favorecer que quien comete el error o el incumplimiento pueda escoger entre consecuencias de trabajo social o estrictamente punitivas. Para presentar globalmente el proceso descrito adjuntamos la gráfica resumen que integra las diferentes tareas que hemos venido secuenciando: debate sobre conductas, causas que pueden explicarlas y medidas-consecuencias que podrían acordarse.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

CONDUCTAS Y MOMENTO	CAUSAS MEDIDAS	CONSECUENCIAS EN EL MODELO DEMOCRÁTICO		
		Incentivar el clima	Trabajos sociales	Medidas punitivas
1. CAMBIO DE CLASES Conductas del alumnado  Del profesorado	Causas  MEDIDAS actuales			
2. ABSENTISMO/PUNTUALIDAD Alumnado  Profesorado	Causas  Medidas actuales			
3. INICIO DE LA TAREA Alumnado  Profesorado	causas  Medidas actuales			
4. DURANTE LA TAREA Alumnado  Profesorado	Causas  Medidas actuales			
5. AL RECOGER Y SALIR Alumnado  Profesorado	Causas  Medidas actuales			
6. EN LOS BAÑOS Alumnado  Profesorado	Causas  Medidas actuales			
7. EN EL PATIO Alumnado  Profesorado	Causas  Medidas actuales			
8. ENTRADAS Y SALIDAS Alumnado  Profesorado	Medidas actuales  Otras posibles			
9. COMEDOR /BAR Alumnado Profesorado	Causas			
10. PROBLEMAS DE INFRAESTRUCTURA	Causas			
11. DE ORGANIZACIÓN EN GENERAL				

## GRÁFICO I



### 2.3.2. ¿Por qué una relectura de la propuesta inicial de ámbitos? (Moreno y Torrego, 1998, 2002; Torrego y Moreno, 2003).

La puesta a punto del trabajo realizado por Moreno y Torrego entre 1998 y 2003 obedece a la necesidad, mostrada por los centros, de facilitar la identificación de los ámbitos de mejora y su clasificación dentro de las dimensiones propuestas por el Proyecto Atlántida. Si bien se fuerza una clasificación tal vez excesivamente académica, ayuda al propio centro, y al equipo gestor de la convivencia, a la estructuración y la posterior priorización de las tareas. La experiencia del trabajo con los centros invita además a refinar alguno de los ámbitos en incluso a sugerir otros nuevos, como es el caso de la consolidación de las nuevas tecnologías como nuevo espacio de socialización del alumnado. En la Tabla I aparecen los ámbitos acompañados de ejemplos de experiencias concretas (más información sobre estas experiencias puede encontrarse en las fichas de los anexos de talleres, y también en el DVD que acompaña al documento de Ciudadanía).

#### Reestructuración de los ámbitos en las dimensiones de mejora y priorización de los mismos

El trabajo de autorrevisión y diagnóstico de la convivencia en los centros se completa en nuestra propuesta de trabajo con la descripción de los diez ámbitos de mejora y con el necesario trabajo de priorización que en cada centro y comunidad se suele llevar a cabo teniendo en cuenta las características del contexto. La Tabla I presenta la identificación del ámbito clasificado en una dimensión de mejora junto con posibles estrategias para su desarrollo, algunas ejemplificaciones de trabajo en centros y documentos o materiales que pueden servir para el debate. Este trabajo de debatir y acordar - desde el Claustro, Consejo Escolar, Comisión de Ciudadanía-Convivencia, APA-, compromete y hace propias las decisiones que de otra forma provendrían de las intuiciones de un inspector, del equipo directivo o del orientador del centro. Implicar en el debate de ámbitos de mejora a todos los sectores educativos asegura un proceso corresponsable que se relaciona con la propia descripción de los ámbitos y que ya contempla el papel de Escuela-Familia y Contexto como garante de un proceso de mejora.

TABLA I

#### A. DIMENSIÓN CURRICULAR LO QUE ENSEÑAMOS Y CÓMO

ÁMBITOS	EJEMPLOS	Nº
1º. Debatir plan Curriculum y Oferta educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación entre el qué-cómo y el clima</li> <li>- Qué currículo, cómo se selecciona-organiza</li> <li>- Qué oferta educativa realiza el centro</li> <li>- Modelos de atención a la diversidad</li> </ul>	CEIP Navata, Besteiro IES San Matías Otras: IES Mar Poniente IES Padre Piquer	
IES Fuentevaqueros 2º. Disponer plan común sobre Gestión del Aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación rendimiento-clima convivencia:</li> <li>- Planificación y selección curricular</li> <li>- Metodología y motivación, Evaluación...</li> <li>- Aula cooperativa, aula jerarquizada</li> </ul>	- La elaboración de normativas : delegados...juntas Textos y talleres - Moreno/Torrego - Camino Cadenas - Amador Guarro - M.José Aguado	

#### B. DIMENSION FORMACIÓN INTERNA a los sectores

3º. Disponer de un Modelo Común sobre conflicto <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referencia del Modelo integrado Atlántida</li> <li>- Los incentivos/trabajo social vs punitivo</li> </ul>		
--	--	--



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

ÁMBITOS	EJEMPLOS	Nº
4º. Desarrollar Programas de autoformación: Disrupción en las aulas/hogar/calle Conciliación: Procesos Mediación: Modelo Voluntariado: Alumnado ayudante Situaciones de Riesgo y graves: Maltrato Habilidades y competencias sociales		Atlántida-otros * - Luengo/Moreno - CEIP Aragón - JC Torrego... - *Isabel Fdez y el IES P. Longo - *Rosario Ortega - * M. Segura, V. Trianes, Deusto...

### C. DIMENSIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN REAL

5º. Organizar estructuras de participación aula: - Comisión de Ciudadanía - El Plan de acción tutorial - Liderazgos y rentabilización de perfiles		ATLÁNTIDA CP Navata-Besteiro y pueblos Atlant.
6º. Reorganizar estructuras de participación del centro: - Reelaboración de RRI: Junta Delegados - Papel del PEC, C Pedagógica, Equipod Pedagó... - Comisión Ciudadanía y convivencia - Voluntariado y perfiles de centro		ATLÁNTIDA idem Y otros centros* CEO B. Molina
7º. Reorganización del plano familiar: - Debate modelo convivencia-responsable - Reelaboración de normativa-consecuencias - Plan conjunto, pacto convivencia		ATLÁNTIDA-FAPAS Talleres Proceso

### D. DIMENSIÓN DEL CONTEXTO:

ESCUELA-FAMILIA-MUNICIPIO: Comisión Ciudadanía	Ejemplos	Nº
8º. La nueva sociedad de la información: - Nativos digitales: TV, virtuales Chat... - Análisis valores en los medios: agresiv. - Medios y consumo responsable: pactos - Guía de usos y abusos de NNTT, TV, móvil		ATLÁNTIDA Documentos TICS Idem y webs Talleres APAS Documentos TICS
9º. Plan contexto corresponsable Escuela-Familia - Análisis modelo convivencia, conductas y normativa-consecuencia, hogar calles - Estructuras participación juvenil-adulto		ATLÁNTIDA Moreno-Luengo... Coria, Tías, B. G. V. Norte y otros...
10º. Plan de Infraestructura y Medios - Autorrevisión inseguridad centro-contexto - Informes administrativos y pedagógicos... - Estructuras organización corresponsables - Integración recursos de zona - Plan general mejoras: comisión Ciudadanía		ATLÁNTIDA-Municipios Agüimes, y Getafe Cijara, Coria



### **De las Modas sobre técnicas y estrategias concretas o la confusión de una parte con el todo.**

La compleja situación que viven los centros anima la aparición de propuestas *salvadoras* que son recibidas a veces como un talismán, sin reflexionar sobre la difícil tarea de mejora, las dimensiones en juego y los diversos ámbitos en los que es necesario reordenar la acción diaria. La confianza en estas “intervenciones” aisladas suele acabar en frustración cuando uno o dos años después se comprueba que las cosas no mejoran. Tiene sentido entrar en estrategias concretas dentro de cada ámbito pero sin rumbo será difícil que acciones aisladas lleguen a promover clima de trabajo y mejora. De ahí que más que proponer acciones en torno a habilidades sociales, mediación, disrupción, etc., el trabajo Atlántida ha tratado de describir todos y cada uno de los campos en juego para que sea el propio centro, una vez entendido globalmente el *bosque*, quien decida qué *árboles* va a trabajar antes y cuáles después, de forma secuenciada y a veces en paralelo, creando para ello estructuras responsables, espacios y tiempos para el trabajo conjunto.

### **Elementos internos y externos: “la culpa es del otro” o la importancia de estar juntos y la responsabilidad compartida**

Dentro de los ámbitos reordenados a partir de la anterior propuesta Atlántida (Moreno y Torrego, 2002), pueden distinguirse ciertos ámbitos que llamaríamos *externos*, en tanto apelan a responsabilidades ajenas desde la perspectiva de los agentes internos (“la culpa es de otros”), lo que, claro está, se ve de modo muy distinto por quien está en el otro lado. Por otro lado, se podrían identificar también ámbitos *internos*, que tendrían que ver con lo que se puede hacer desde dentro de los centros para promover procesos de mejora sin tener que esperar a que otros actúen o resuelvan su parte. Del “que inventen ellos” al necesario acto de corresponsabilidad hay un recorrido que tarda en realizarse tanto como apremien las urgencias y necesidades de las nuevas situaciones de riesgo. Para el profesorado, identificar como elementos internos y de responsabilidad preferente la oferta educativa, la gestión del currículo y del aula y la autoformación, podría suponer un avance importante. Por otro lado, identificar elementos externos como familia y agentes sociales podría animar a poner en marcha estructuras de participación en el propio centro y el contexto, más que a la queja permanente en las salas del profesorado.

En un trabajo conjunto, el profesorado y las familias entenderán mejor cuál es su papel respectivo en el cambio de modelo de convivencia que proponemos, cómo se refuerza la estigmatización y se radicalizan las conductas cuando se abusa de las medidas punitivas, cómo la policía logra más con el alumnado absentista y con los jóvenes que provocan contaminación acústica con motos o botellones a través del diálogo, del pacto acordado, de las medidas incentivadoras, que persiguiéndolos con sirenas y jeeps.

### **Sobre el “Totum revolutum”: cada sector en su plano y la necesaria coordinación paralela.**

Un modelo comunitario y democrático en el que los tres sectores deben poner en pie un plan coordinado no exime del esfuerzo que cada sector debe desarrollar. Abogamos por un proceso de mejora simultáneo allá donde sea posible, y hasta que eso sea posible, animamos a trabajar en el sector que más avanzado se encuentre desde el punto de vista organizativo. Es a partir de mejoras parciales, si no es posible realizar otras más completas, cuando hemos visto aparecer otros procesos complementarios. El profesorado hace bien en poner en pie planes de urgencia, las APAS harían bien en diseñar planes de mejora en sus organizaciones en relación con la convivencia en el hogar; y lo mismo con los servicios sociales, como de hecho están haciendo numerosos ayuntamientos.

Allá donde es posible realizar propuestas compartidas las experiencias describen procesos solidarios que se animan entre sí y ayudan a avanzar ante las dificultades. La experiencia de Atlántida en centros y pueblos ofrece ejemplos de motivación diferente: La presencia de familias y de servicios sociales en los centros ha servido para animar a profesorado que se sentía excesivamente responsable ante una tarea cada día más interdependiente. La experiencia comunitaria de Ciudadanía Atlántida plantea talleres de aprendizaje en cada sector y comisiones mixtas con sesiones compartidas en diferentes ocasiones del año. Pueden to-

marse de forma aislada para cada sector o/e intentar en el proceso confluir con el resto de agentes. (Ver experiencias de Coria, Cáceres, y los inicios de Tías, Comarca de Cíjara, Breña Alta, Distrito de Barranco Grande, junto a otros diseños de futuro; Jerez, Perales (Getafe), Azuqueca de Henares, Santo Domingo de la Calzada).

Ejemplificaciones de materiales didácticos de centros referentes y contextos comprometidos

En medio de la *vorágine* de nuevos materiales vienen apareciendo propuestas variadas de trabajo apoyadas por experiencias concretas o aportaciones de grupos externos: Desde Atlántida tratamos de reconocer cuantas aportaciones se hacen y nos parecen significativas, estando abiertos a otras que pueden quedar en el silencio por desconocimiento nuestro, de ahí el llamamiento a conectar e intercambiar materiales. Contamos en el proyecto con material elaborado por asesores de Atlántida y experiencias de centros con los que trabajamos, pero a la vez ponemos como ejemplos de buenos materiales a otros externos al proyecto que nos están ayudando a avanzar. Algunos de ellos son grupos de colaboración ocasional con el proyecto, y otros, con los que no hemos conectado aún, son citados y ofrecidos como referencia. Citarnos, reconocernos, aun no estando juntos, debe formar parte de una nueva cultura más democrática.

### 2.3.3. Desarrollo de los diez ámbitos de mejora

#### A. DIMENSIÓN CURRICULAR: LO QUE ENSEÑAMOS Y CÓMO

Se trata de una dimensión de gran alcance si lo que se pretende poner al frente del cambio al profesorado, asumiendo su responsabilidad en dos ámbitos de importancia trascendental para la mejora del clima escolar y los procesos de aprendizaje. Si bien las condiciones de trabajo necesitan de una consideración especial en contextos concretos, es cierto que con los mismos medios disponibles algunos profesionales *inventan* y provocan procesos de búsqueda y otros se refugian en culpar a otros.

ÁMBITOS	EJEMPLOS	Nº
1º. Debatir plan Currículum y Oferta educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación entre el qué-cómo y el clima</li> <li>- Qué currículum, cómo se selecciona-organiza</li> <li>- Qué oferta educativa realiza el centro</li> <li>- Modelos de atención a la diversidad</li> </ul>		CP La Navata Otras: IES Fuentevaqueros IES Padre Piquer IES San Matías IES Mar Poniente

No es necesario elaborar aquí en relación con el ámbito más tratado en el conjunto de nuestro trabajo, a saber, la relación entre lo que enseñamos y cómo y el clima escolar; sólo aprovecharemos para insistir en la enorme importancia que tiene en los centros. Una vez realizado un diagnóstico de la situación, los problemas, su identidad y ubicación, los centros han de decidir su oferta de atención a la diversidad, haciendo que los horarios y la organización del centro estén en consonancia con las necesidades y no conformarse con el principio de que cada uno se busque el mejor horario posible (orden de antigüedad y posición) ante las dificultades en aumento.

Capítulo aparte requiere el tipo de modelo de atención a la diversidad que se haya convenido. Desde el modelo oficial mayoritario, que atiende excluyendo en parte del horario (grupos flexibles, diversificación: IES San Matías como ejemplo organizado), al del aprendizaje en grupos homogéneos (Ver en anexos IES Padre Piquer, o IES Fuentevaqueros), la distancia es inmensa. Merece atención especial la propuesta innovadora que hacen los centros liderados desde comunidades de aprendizaje (CREA presenta sus experiencias en el anexo, además del citado Padre Piquer o Fuentevaqueros), en torno al aprendizaje en grupos interactivos, al que se suman familiares y agentes sociales.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





<p>2º. Disponer de un plan sobre Gestión del Aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relación rendimiento-clima convivencia:</li> <li>- Planificación y selección curricular</li> <li>- Metodología y motivación, Evaluación</li> <li>- Aula cooperativa, aula jerarquizada</li> <li>- La elaboración de normativas : delegados...juntas</li> </ul>	<p>Textos y talleres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moreno/Torrego</li> <li>- Camino Cadenas</li> <li>- Amador Guarro</li> <li>- M.José Aguado</li> <li>- CEIP J. Besteiro, La Navata</li> </ul>
--	--

### **Autorrevisión de Metodología y Evaluación en el aula y adaptación al ámbito familiar y social.**

Una vez realizado el diagnóstico del centro o del aula, hay que iniciar el trabajo sobre la influencia de la acción cotidiana en el aula sobre el clima escolar. Suele decirse con acierto que no hay alumnos difíciles que se resistan a un grupo de profesores que disponga de tres o cuatro estrategias comunes como acuerdo de grupo. De ahí que perder tiempo en estas tareas es ganarlo para todo el año. (Ver en anexo de talleres una autorrevisión sobre acuerdos: Metodología de un centro).

### **LÍNEAS DE METODOLOGÍA DE LAS AULAS DEMOCRÁTICAS (MÍNIMOS)**

- Propuesta previa de un currículo común e inclusivo, revisión del currículo oficial.
- Compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula-centro
- Favorecer que el alumnado efectúe elecciones informadas para realizar actividades escolares y reflexiones sobre sus consecuencias. Legitimar la búsqueda
- Actividades diseñadas de modo que pueda realizarlas con éxito el alumnado de diversos niveles, con incentivo-reconocimiento ante el esfuerzo
- El profesorado es más un recurso para el aprendizaje que una autoridad
- La enseñanza debe basarse en la investigación y la reconstrucción de la cultura

### **LÍNEAS DE EVALUACIÓN DE LAS AULAS DEMOCRÁTICAS, MINIMOS**

- La evaluación debe centrarse más en la mejora que en el control
- Debe partir de diagnóstico inicial que informe de procesos con propuestas de refuerzo
- Debe estar más atenta a los procesos que a los productos
- Deben participar todos los implicados con evaluación y autoevaluación
- Tener en cuenta las situaciones individuales y grupales así como contextos.

### **Propuesta de nuevas normas surgidas desde la participación**

Junto con el proceso de revisión de conductas, causas y medidas tomadas, es necesario impulsar un proceso simultáneo de elaboración de nuevas normas hasta lograr un consenso general de aula. Aparentemente, lo ideal sería poder realizar el trabajo *en frío*, sin personas concretas implicadas en incumplimientos de normas o en frentes de conflicto. Pero esto llevaría a acuerdos que, pasado un tiempo, y a la hora de hacer que las normas se cumplan, pueden terminar en expresiones como: "si lo sé no acuerdo ni apruebo nada..."; lo que da idea del alcance de normas aprobadas y surgidas del análisis entre todos, frente al modelo de normativa impuesta desde arriba.

En el marco de la tutoría, el momento de aula (denominado así cuando en cualquier actividad o área sucede un acontecimiento que permite analizar y debatir alguna problemática de alcance y que da lugar a normativa nueva) ha de ser un proceso guiado por una comisión de ciudadanía de cada aula que permita auto-responsabilizar a cada grupo-clase.

## B. DIMENSIÓN FORMACIÓN INTERNA a los sectores

*El desarrollo profesional con un plan común y los planes de información y formación al resto de sectores educativos: familia y contexto*

3º. Disponer de un Modelo Común sobre convivencia y disciplina - Referencia al Modelo integrado-democrático e inclusivo Atlántida - Medidas e incentivos; trabajo social – punitivo	Atlántida: Torrego-Moreno F.Luengo CEO B. Molina
---	--

Hemos anunciado también la apuesta por un plan común que debe diseñarse previo debate del modelo común de convivencia que deseamos poner en marcha. En Atlántida (Luengo y Torrego, 2004), hemos desarrollado el Modelo integrado, democrático, inclusivo y comunitario, pero es nuestra apuesta que nos sirve y anima. Desde el proyecto animamos a realizar este debate, acordando unos mínimos, antes que llegue a imponerse el “sálvese quien pueda”

4º. Desarrollar Programas autoformación: Disrupción en las aulas/hogar/calle Conciliación: Procesos Mediación: Modelo Voluntariado: Alumnado ayudante Situaciones de Riesgo y graves: Maltrato Habilidades y competencias sociales	Atlántida-otros * - Luengo/Moreno - CP Aragón - JC Torrego... - *Isabel Fdez y el IES PLongo - *Rosario Ortega - * M. Segura, V.Trianes, Deusto...
--	--

### - Disrupción en las aulas:

Nos remitimos a los diferentes trabajos sobre la disrupción en las aulas, entre los que destaca el ya publicado por Atlántida (Moreno y Torrego, 2002), repasando en diez estrategias la puesta en común de una formación inicial deficitaria que debe ser puesta al día. El material didáctico del DVD de la carpeta Atlántida 2005, que recoge a su vez la publicación de Convivencia Atlántida del año 2003, contiene ese texto sobre la disrupción.

### - El papel de la conciliación, la mediación y el voluntariado-alumnado ayudante

Las comisiones de ciudadanía de aula, a través de las Juntas de delegados de alumnado o familias, son el eje de la Comisión de Convivencia de un centro. Proponemos también que el centro disponga de una Comisión de Ciudadanía que coordine la mejora del aula. Para *dosificar* la intensidad de las problemáticas que se van abordando podría generalizarse la idea de que el voluntariado o la figura del alumno ayudante sirven para organizar el día a día de las situaciones leves; que para las actuaciones de gravedad media entre iguales cabe poner en marcha sistemas de mediación; y que para enfrentarse a problemas y conductas graves cabe recurrir bien a la Mediación o a la Conciliación, desde la Comisión de Convivencia del centro, representativa de todos los sectores y responsable de la puesta en marcha de las normas y consecuencias pactadas. (Ver en anexo CEIP Aragón, Las Palmas).

En el aula podrían favorecerse, a través de la participación de voluntariado, algunas responsabilidades elegidas cada mes o trimestre, que podrían ser individuales o de pequeña comisión (lecturas, TICs, club de poetas, científicos, deportes...). Proponemos una evaluación de cada coordinación desde el grupo-clase y autoevaluación mensual en tutorías con medidas de afirmación positiva ante el cumplimiento de proyectos concretos que es obligado concretar y diseñar, que pasa a validar el esfuerzo y forma parte del currículo evaluable complementario. (Ver ejemplos de iniciación en el CEO Bethencourt y Molina).

En paralelo, en el centro aparecería una estructura de participación regulada similar a la de aulas, favorecedora de una participación activa en consonancia con los objetivos del Proyecto



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



Educativo y el Plan Anual, con apoyos-incentivos de reconocimiento público y actos internos festivos para el grupo de voluntariado, con profesorado coordinador y dinamizador de perfil a las tareas. Cabe destacar la aparición en el modelo de comisiones de apoyo a guardias en secundaria, que van desde la incorporación de representantes del APA, de las familias, al de alumnado desmotivado que se integra a partir de tareas de responsabilidad compartida.

En el caso de la familia y los servicios sociales, merece la pena indagar en la propuesta de configurar comunidades de aprendizaje (CREA, C. Elboj, 2002). También cabe ir desarrollando un proceso de voluntariado con formación y asesoramiento que permita aunar esfuerzos para apoyar procesos de aprendizaje, aspectos organizativos o de infraestructuras del centro, tanto del propio alumnado como de los miembros de la comunidad educativa. Como vienen desarrollando las Escuelas Democráticas Atlántida y especialmente CREA, con quienes trabajamos un protocolo de colaboración intercambiando experiencias: centros, como comunidades de aprendizaje en procesos de diálogo entre profesorado, familias, servicios sociales de zona y ayudantes, lo que permite completar la visión académica y desarrollar aprendizajes más significativos ante la interacción social, creadora de nuevo significado.

### C. DIMENSIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN REAL

*La necesaria autorrevisión de la organización de los centros y el apoyo a las entidades colaboradoras*

El modelo de organización y las estrategias de participación para la toma de decisiones dicen mucho acerca del carácter democrático de nuestras acciones cotidianas en los centros educativos. El papel que desarrollan los liderazgos, la posibilidad de liderazgos compartidos y la “rentabilidad” de los profesionales presentes, nos abre un campo de mejora que es preciso tener presente. Nos ocuparemos aquí del plan que asegure condiciones, espacios y tiempos para la creación de estructuras de participación desde donde hacer posible el aprendizaje cotidiano de la democracia.

5º. Organizar estructuras de participación aula:	CEIP La Navata, J. Besteiro ,Aragón, CEO B. Molina, Tfe
--	---

#### **Delegados y delegadas, la comisión de ciudadanía**

A pesar de su larga tradición, la importancia de los delegados y delegadas ha venido decayendo en la vida cotidiana de los centros. Aun así, sigue siendo la herramienta de conexión para las responsabilidades compartidas. Importa por ello hacer las cosas bien en el tema de la elección y el ejercicio de los delegados, dando tiempo a la presentación de proyectos, con equipos a modo de directivos del aula, representando distintas sensibilidades. Hemos llevado a cabo experiencias en algún centro con hasta tres responsables de ciudadanía por aula, elegidos, con roles de delegado, subdelegado y con una tercera persona como “defensora de la ciudadanía.” Esto configura la primera pieza de participación permanente que, unida a los posibles mediadores y al voluntariado, hace del aula un lugar de aprendizaje riguroso de la democracia, a través de proyectos que pueden ser evaluados y tener peso y presencia en el currículo. También existen experiencias innovadoras que integran en el aula a representantes familiares como vocales de aula, cuyo conjunto da lugar a una Junta de Familias que refuerza la vida del APA y apoyan la gestión del aula; o incluso las aportaciones de comunidades de aprendizaje –nuestros colegas de CREA- que integran a familias en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura o el cálculo.

## El plan de Acción Tutorial

Es una pieza clave dentro de la tradición más clásica de la orientación. Es urgentemente necesario disponer de horarios y espacios de coordinación que posibiliten un trabajo secuenciado y coordinado desde las directrices del Consejo Escolar y la Comisión Pedagógica. Realizar un diagnóstico en un centro conduce a un plan del que la Acción Tutorial debe ser el arma básica de desarrollo.

6º.-Reorganizar estructuras participación del centro: Junta de Delegados y Delegadas de alumnado Junta de Vocales de aula de las familias Comisión de Convivencia, de ciudadanía Voluntariado, ayudantes, comisiones...	ATLÁNTIDA  Ver CEIP La Navata, J. Besteiro CEO B. Grande IES Prado Longo
---	---

### La Junta de Delegados como base de la Comisión de Ciudadanía del centro

Si antes era la Comisión de Ciudadanía del aula la base de la participación “de abajo a arriba”, ahora es el conjunto de Delegados del centro quienes también pueden canalizar y articular esa participación “desde las bases”. La Junta de Delegados debe hacerse coincidir con horarios diferentes en días diferentes, de manera que una reunión mensual habitual y alguna ocasional no lleve a la pérdida de horas lectivas en las mismas áreas y reparta la responsabilidad con algunos horarios complementarios, a ser posible siempre incentivados (reconocimiento curricular, actos festivos al equipo de ciudadanía). La tarea concreta que se le propone es revisar y hacer vivo el RRI con normativa permanentemente aprobada, cuestionada si falla, y reinventada, si es necesario, en sus lagunas fundamentales.

Como en el caso del aula, puede proponerse también la puesta en marcha de la estructura formada por los vocales de aula de familias, que configuran su Junta de Vocales de centro, y apoyan diferentes frentes abiertos: acompañamiento a guardias en horarios especiales para secundaria, personas asociadas en las salidas del centro, etc.

### El plan de Acción Tutorial y el equipo educativo

Hemos comprobado y contrastado cómo es el equipo educativo el que marca la diferencia de la mejora y la calidad cuando existen planes comunes de mínimos debatidos, con pactos y acuerdos, tras el análisis de problemas. Pero es difícil que esa coordinación pueda realizarse en recreos de urgencia, o en momentos improvisados en los pasillos. Mimar un equipo educativo supone replantear el horario de otra manera, reconsiderar el horario complementario, y en secundaria hacer efectiva la necesaria presencia de todo el equipo, del claustro en ocasiones, alguna tarde al mes juntos en el centro, por encima de claustros y comisiones pedagógicas. Si alguien sufre, se duele, grita su desesperación y agobio, pero no hay un lugar de encuentro sosegado que analice, diagnostique con participación del aula en cuestión o el profesorado cuestionado, si esto no es posible, difícilmente conseguiremos desarrollar planes de mejora con continuidad.

Aterrizar en un aula con el equipo educativo completo, estudiar las aficiones e intereses de cierto alumnado, tocar el alma sensible de algún profesional frío, ayudar a compañeros colgados de modelos muy caducos, son cosas que no pueden realizarse desde la lamentación de la sala del profesorado, desde el grupito de colegas enfrentados por modelos teóricos (“tradicionales y enrollados”); sólo pueden nacer del compromiso de un equipo educativo solidario en diálogo con los alumnos y la complejidad de las aulas. Realizado el trabajo de diagnóstico compartido (aunque haya que detener el horario lectivo y dedicar una mañana con guardias apoyando las clases libres por la urgencia), analizado el plan y los errores cotidianos de cada parte, puede acordarse un pacto firmado y sellado en la pared de un aula, que hará dar un salto adelante a la mayor parte de la clase y dejará aislados otros comportamientos más individuales, para los que serán necesarios apoyos y medidas especiales.

La experiencia de acuerdos de equipos educativos con aulas nos enseña (Luengo y Moreno, 2003) que una vez planteado el acuerdo de mejora, este debe ir guiado por una batería de incentivos pactados en la metodología y en el trato diario, y requerir apoyo específico tan-



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



to al alumnado más *díscolo* como al profesional *cerrado*, para evitar así nuevos encontronazos poco tiempo después.

### **El papel del voluntariado y los perfiles aula-centro**

Para avanzar en las propuestas descritas es conveniente articular la participación dentro del aula, por la vía de implicar e integrar alumnado que destaca en diferentes frentes. El alumnado disruptivo tiende a ser el más enganchado con la competición deportiva, con el uso de las TICs, o con los concursos de razonamiento y descubrimiento. Conocemos casos donde alumnado campeón del centro en ajedrez, de inventos científicos, o que ha destacado en las actividades en torno a Cervantes y el Quijote, era justamente el más expedientado. Cuando esto ocurre, es que algo falla de raíz. Hay que organizar una batería de medidas paralelas al aula que les haga percibir el centro como suyo. Proponemos articular el voluntariado en el aula de forma que tenga horario y espacio en el que desarrollar un proyecto sencillo; a ser posible, que vaya integrado en la materia curricular y forme parte del contenido evaluable. Del mismo modo, los recreos, las entradas, las salidas, los tiempos extras y los centros de interés mensuales deben revitalizar la vida excesivamente fría de los centros, especialmente en secundaria. Un buen campeón de triples de baloncesto que sufre con dureza la clase de literatura le encuentra más sentido a su dura tarea del centro, si en recreos y tiempos extras puede desarrollar su gran afición, su punto diez. Enganchado a sus triples es más fácil dialogar con él sobre su desencuentro con la Literatura o sus desplantes en Química; todo ello se hace más fácil si todos estos casos singulares tienen asignado un tutor personal, que por su perfil les llega con mayor alcance.

### **La Comisión de Ciudadanía del centro como parte del Consejo Escolar del propio centro.**

A pesar de los vaivenes legislativos, abogamos por la constitución democrática de la Comisión de Convivencia que denominamos de Ciudadanía pues tratamos de que aborde el tema de los valores necesarios para una ciudadanía democrática. Desarrollar procesos de elección de los miembros de cada sector, determinar tiempos y casos en los que intervenir, procesos para su participación en la reelaboración del RRI, intervención en la gestión de la convivencia para los casos especiales, etc., generaría un hábito democrático que no contradice las reglamentaciones y órdenes diferentes que articulan de manera más burocrática y jerarquizante la gestión de la convivencia en los centros. En numerosos casos, los centros que creen en los procesos de auto-responsabilidad, gestionan los procesos de la convivencia apoyados por estructuras participativas que superan las normativas actuales, y para cumplir las prescripciones administrativas aprobadas, regulan y convalidan sus decisiones en órganos "legales," que en los últimos años han ido cambiando con excesiva rapidez.

Como lugar de encuentro, la Comisión de Ciudadanía sería el observatorio desde el que valorar la marcha del centro, dinamizar campañas que lleguen a los diferentes sectores, generar participación del barrio y sus agentes, que vendrían con cierta frecuencia al centro (trimestral como mínimo) y valorarían la situación centro-contexto, alimentando de tareas y objetivos a la Comisión de Ciudadanía del Barrio.

<p>7º.-Reorganización del plano familiar:          Juntas directivas de APAS          Escuelas de Padres y Madres          Comisiones y Juntas de vocales de aula</p>	<p>ATLÁNTIDA-FAPA          Talleres Proceso          FAPAS de Canarias          De Extremadura...</p>
---	---

### **El debate sobre la disciplina en el hogar: adecuar el modelo integrado que proponemos**

Estamos empezando a desarrollar en el ámbito familiar el modelo descrito en el contexto escolar. Con las APAS, con las Escuelas de Padres y Madres, apoyados por especialistas de los servicios sociales, estamos también articulando un nuevo modelo de convivencia democrática, con autorrevisiones de las conductas en familia, las consecuencias ante incumplimientos de normas, los pactos de hogar, los acuerdos de horario y ocio, etc. Las familias de

los alumnos entenderán así con mayor facilidad el esfuerzo que realiza el profesorado de su centro, podrá apoyar las estrategias de trabajo de rehabilitación social ante los fallos permanentes, y condicionará los incentivos familiares al desarrollo de prácticas comprometidas y co-responsables, como modelo propio. Un porcentaje de familias en un APA, o en una Escuela de Padres-Madres, por pequeño que sea, puede iniciar un proceso de cambio junto al profesorado y los servicios sociales, que encierra un enorme potencial de mejora.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

### **Proceso de reelaborar normativa pactada y consecuencias:**

El documento de Ciudadanía y Convivencia presenta en los anexos finales ejemplos de talleres vividos con familias de forma paralela a los desarrollados con el profesorado. Si en el caso escolar el diagnóstico sobre conductas trataba de aterrizar en entradas y salidas del centro, inicio y durante la tarea... , en el caso familiar concretamos esas conductas en horarios de tareas del hogar, de uso del ordenador o la TV, de Internet, las tareas del colegio o los horarios de ocio, entre otros. Abordando problemáticas concretas es cuando tiene más sentido práctico cuestionar el modelo de gestión de la convivencia, y la de aplicación actual que hacemos de las medidas o consecuencias ante el incumplimiento de normativas. La experiencia desarrollada por los grupos de asesores de familia Atlántida, aún en su fase inicial, está resultando muy gratificante, y nos permite, con los cambios pertinentes, ir diseñando un plan a partir del trabajo puesto en marcha con los docentes.

## **D. DIMENSIÓN DEL CONTEXTO:**

### **Los elementos contextuales que influyen en el clima de convivencia**

Para el profesorado pueden ser considerados como ajenos a su responsabilidad, de la misma forma que a los agentes externos (familia y educadores sociales, por ejemplo), podría resultar ajeno el currículo que se enseña y cómo. Sin embargo, esta separación es cada día es menos clara. Analizar conjuntamente los elementos más externos a la propia responsabilidad genera mayor conocimiento sobre la propia tarea y, lo que es más importante, las "alianzas" que parecen ser necesarias para llevarla a cabo con éxito. La actitud que adopta una familia ante el consumo y la dependencia de modas puede ser coordinada y apoyada desde el ámbito escolar. Igualmente, si un centro no estuviera abordando el tema, éste podría tratarse en el ámbito familiar, y sus responsables (APAS, representantes en el Consejo Escolar, Asociaciones de barrio) podrían hacer propuestas al PEC del centro.

8º. La nueva sociedad de la información:	ATLÁNTIDA Talleres Proceso
--	-------------------------------

### **"Nativos digitales"**

Aparece con fuerza lo que hemos introducido ya como nuevo ámbito de mejora y desarrollo de la convivencia escolar. Estamos ya ante toda una generación de adolescentes y jóvenes para quienes las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han constituido, de hecho, contexto y contenido del proceso de socialización. En distintos medios se les denomina los "siempre conectados" o, tal vez con más fortuna, los "nativos digitales". Y es que, en efecto, las distintas posibilidades de Internet, los teléfonos móviles y, por ejemplo, los Ipad, han configurado espacios de desarrollo personal y colectivo que son cualitativamente diferentes tanto en los tipos de comunicación como incluso en los valores que parecen llevar aparejados. Esta nueva generación de usuarios intensivos de tecnologías avanzadas se caracteriza por una pertenencia múltiple a todo tipo de grupos y redes, más allá de su localidad de residencia y, desde luego, de su país y su lengua. Además, ya no es sólo que de hecho estén muy por delante de sus profesores en el uso de tecnología; es que están imponiendo nuevas y muy distintas formas de aprendizaje.

Todo lo anterior plantea desafíos muy importantes a los centros educativos, incluidas cuestiones muy concretas en relación con la convivencia y la construcción de la ciudadanía.



La multiplicidad de redes y grupos de interacción social a las que esta nueva generación aparece asociada da pie a que podamos hablar incluso de nuevas formas y contenidos de la ciudadanía. Es mucho lo que necesitamos explorar y aprender al respecto:

- ¿Cuáles son las implicaciones del uso intensivo de las nuevas tecnologías sobre el desarrollo emocional, el potencial de aprendizaje, el ejercicio de la ciudadanía local, nacional y global, y la construcción de competencias cognitivas, sociales y de comunicación?
- ¿Qué pueden aprender nuestros centros educativos acerca de los modos y procesos de aprendizaje “informal” de estos nativos digitales? ¿Qué impacto va a tener todo ello, queramos o no, en el currículo escolar?
- ¿Podría haber algún tipo de relación entre los crecientes problemas de disciplina y, sobre todo, de desafección escolar, y el ascenso de esta generación de usuarios intensivos de las nuevas tecnologías?
- ¿Qué nuevas formas de exclusión podría estar generando la centralidad de las nuevas tecnologías en la socialización de nuestros adolescentes y jóvenes?

### Guías de uso y abuso de las TICs

Nos hemos propuesto informar con rigor sobre el nuevo tiempo TICs, y hemos diseñado con apoyos de especialistas, una batería de documentos, de guías y orientaciones en torno al uso y abuso de las TICs. El libro que acompaña al de ciudadanía y el DVD contienen reflexiones sobre el nuevo y complejo tiempo de la era digital, las posibles brechas de desigualdad que se generarían en el caso de no lograr asegurar el principio de igualdad de oportunidades, y a la vez ejemplificaciones de un uso responsable de los nuevos medios. Se ha tratado en este caso de adecuar el modelo de trabajo que hemos diseñado para acordar una normativa y consecuencias sobre la convivencia en centros, al capítulo de gestión del nuevo tiempo y responsabilidad en el uso de las Nuevas Tecnologías de la sociedad de la Información y el conocimiento.

9º. Un modelo co-responsable para la convivencia Escuela-contexto	ATLÁNTIDA Coria, Tías, B. G El Patio, V. Norte
---	--

### Análisis del modelo convivencia en las calles, plazas

En una apuesta por la ciudadanía comunitaria, Atlántida ha integrado en el debate sobre el modelo integrado y democrático, y el modelo de formación correspondiente, a responsables del ámbito local – educadores y trabajadores sociales, policía local, responsables políticos y otros servicios concurrentes (empresariado, ONGDS, AAVV) –. El trabajo de análisis compartido permitirá poner en común creencias, hábitos caducos en muchos casos, que la tarea diaria describe como inadecuados. El debate sobre la convivencia y los procesos de auto-responsabilidad que proponemos cobra su sentido en el contexto educativo, une y reafirma el principio de solidaridad y responsabilidad compartida. Las problemáticas que los centros enfrentan, y las personas implicadas en ellas, tienen que ver con un número muy reducido de alumnos, familias, jóvenes y adultos. Es tarea de toda la ciudadanía investigar modelos para integrar conductas y no provocar exclusiones.

### El nuevo papel de los servicios sociales, los grupos de inserción y de animación sociocultural

Numerosos profesionales están llamados a desarrollar acciones y planes de mejora sobre la convivencia. La soledad de los docentes está cambiando por fin en localidades innovadoras y comprometidas hacia una nueva situación con la integración de efectivos en los centros y su planificación diaria: absentismo, apoyo a familias desestructuradas o alejadas del compromiso tutor, integración de alumnado y adultos con disfunciones, etc. A ello se acompañan nuevas incorporaciones que hacen su aportación de forma desorganizada: numerosas ONGDS, asociaciones y grupos preocupados por la inserción sociolaboral suelen plantear acciones descoordinadas que en muchas ocasiones se solapan con las de la oferta municipal, escolar o de las administraciones centrales. Destacamos esfuerzos de colectivos como el Pa-

tio, Canarias, o Viento Norte, Madrid, como referentes de trabajos socioeducativos en zonas. Aquellos lugares que logran diagnosticar la situación, coordinar la oferta y los planes de mejora, están iniciando procesos que sin duda dan resultado positivo con la continuidad que se requiere. En todo el proceso, los nuevos profesionales del campo social están llamados a jugar un papel fundamental, que la escuela debe reconocer, integrar y rentabilizar de forma adecuada. Son ya muchos los centros educativos que empiezan a disponer de más medios humanos y materiales porque han levantado la vista de la pizarra y se han abierto al exterior.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

### Estructurar la participación, vertebrar la negociación y los acuerdos democráticos

Las problemáticas sociales del entorno en numerosas ocasiones son abordadas desde la imposición y la persecución de grupos y colectivos minoritarios que logran de este modo ser noticia y señalarse como opositores a la norma impuesta. Para lograr modificar la dinámica del modelo infracción-sanción, es necesario establecer un diálogo que necesita interlocutores. El perseguido no desea negociar, quiere juego y huida. Establecer nuevos modelos de negociación y diálogo con los colectivos más marginados obliga a trabajar a medio plazo. Imponer un lugar alternativo al usado por el botellón, no es el camino adecuado. Incentivar la vida del ocio de los jóvenes y adultos pasará por apoyar el asociacionismo, las actividades específicas para grupos más marginados: pruebas locales de motos, de senderismo, de patines, de modelos de música, de bicicross... Con quien se dialoga un cambio de escenario para botellón, un respeto a horarios de ocio y la no contaminación acústica, es con pandillas estructuradas, o al menos representantes de coordinadoras juveniles, de asociaciones, que integrados en el modelo tratarán de crear corrientes de opinión favorable cuando se hayan sentido parte del proceso de debate y participado en las alternativas que se proponen.

<p>10º. Plan comunitario: Medios humanos-materiales Las condiciones mínimas favorecedoras desde la COMISIÓN DE CIUDADANÍA DEL MUNICIPIO, BARRIO...</p>	<p>Municipios Agüimes, Getafe, Coria, Breña Alta, Tías, Cijara, Jerez...</p>
--	--

### Sobre el Consejo Escolar, Consejo Municipal y las Comisiones de Ciudadanía-Convivencia

Rescatar de otros tiempos la animada estrategia de la participación sólo va a ser posible a través de trabajos prácticos que redunden en la mejora de problemáticas concretas, como venimos describiendo. Huir, ante la complejidad y la dificultad del tiempo presente, hacia posiciones individuales o jerárquicas no hará sino redundar en el desasosiego. Democratizar la democracia, segunda transición pendiente, es sin duda una tarea más ingrata, porque exige paciencia y convencimiento previo de que sólo con una mayor dosis de participación y co-responsabilidad será posible encauzar procesos de mejora. Animamos por tanto a compartir el diagnóstico y el plan común de mejora como nueva tarea de centros, familias y agentes sociales. Crear las condiciones mínimas para que esto pueda desarrollarse hace también co-responsables a las administraciones centrales, autonómicas y locales.

El recorrido que describimos desde el aula y el centro hasta el Municipio llega a su punto de expansión democrática máximo con la configuración de la *Comisión de Ciudadanía de la Localidad*, que podría estar integrada en el Consejo Escolar Municipal. En algunos lugares la experiencia está dando lugar a la puesta a punto y fortalecimiento del propio Consejo Escolar Municipal o, en su caso - al tener que dialogar con representantes de sectores desestructurados o alejados de la tutoría familiar responsable para el acuerdo de normas y consecuencias-, obliga a recuperar y fortalecer los Consejos de la Juventud y a dinamizar el asociacionismo juvenil, vecinal o de las familias. Todo ello suele producir una sinergia positiva de apoyos mutuos, que bien guiada y liderada por los perfiles de mayor consenso en las localidades, nos permite avanzar experiencias de alcance.

La experiencia de unir a profesorado representativo de centros de infantil-primaria y secundaria con representantes de APAs y familias, junto a las concejalías de educación, cultura, servicios sociales, etc., coordinadores de los programas socioeducativos más representativos de la localidad, y a todo ello uniendo servicios policiales y representantes del mundo em-



presarial..., está abriendo procesos novedosos, y es el punto de arranque hacia lo que llamamos Normativas o Estatutos de Ciudadanía. Las Comisiones de Ciudadanía están empezando a funcionar como estructuras de participación que reparten y abordan tareas en función de problemáticas debatidas y consensuadas: absentismo, medioambiente, lúdico-festiva, etc., siempre en consonancia con la dinamización de valores democráticos.

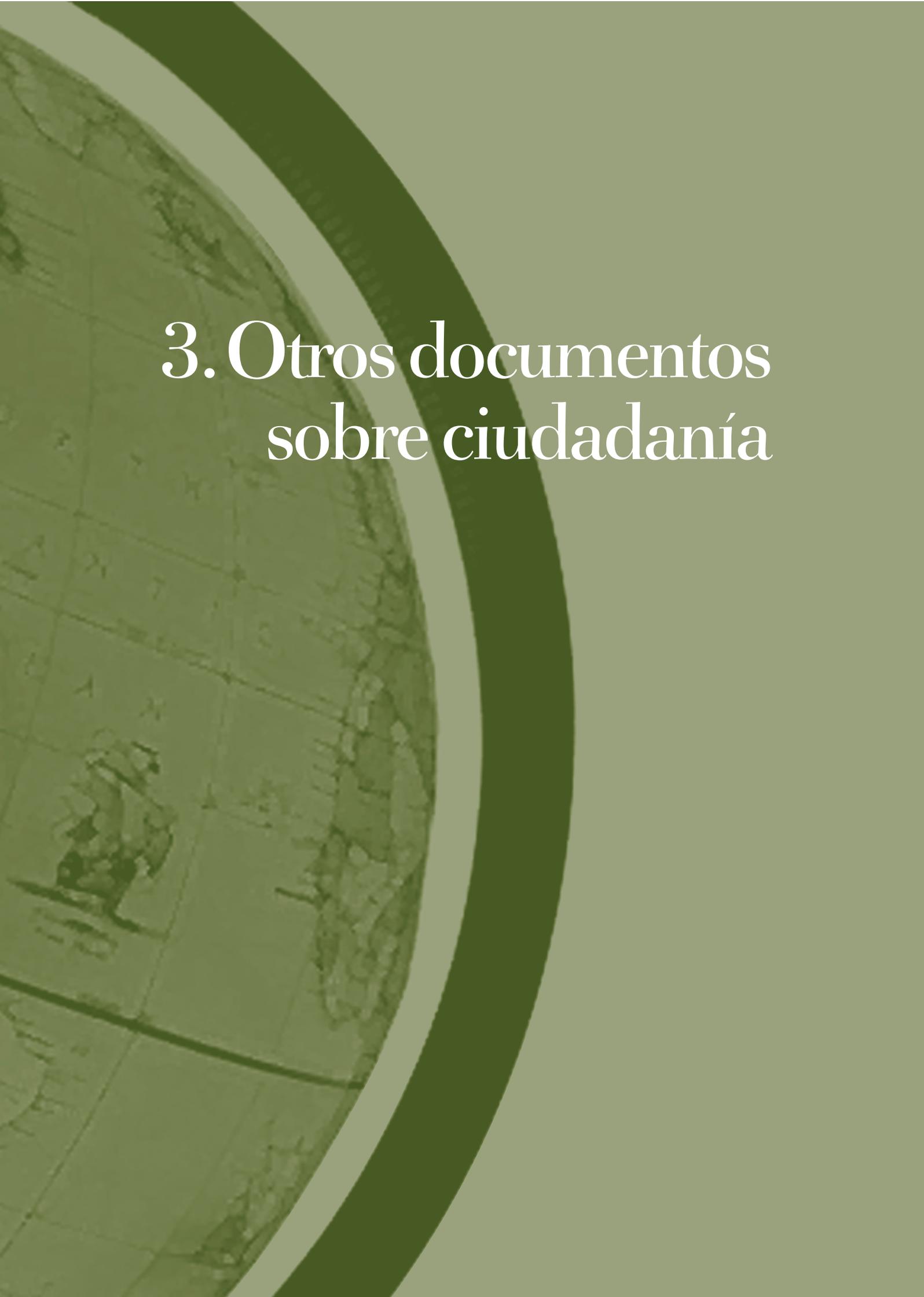
*Concreción de un plan de actuación sobre Ciudadanía y Convivencia*

La propuesta comunitaria que presentamos no trata de excluir el plan ya trabajado en el centro, u otros planificados desde el ámbito familiar y municipal. Tratamos al integrar nuestro asesoramiento en una localidad, barrio o comarca, a partir de lo que se hace, de lo que existe ya, de los planes en marcha, para que sea desde esa realidad donde acompañemos una propuesta más coordinada, y de la que sólo deseamos ser observadores externos que suman conocimientos y medios. Las experiencias que hasta la fecha hemos ido desarrollando han partido de estrategias y modos muy variados que narramos en los anexos del libro.

**¿Quién habló de quemé docente? Parafraseando una famosa frase sobre Londres “Whoever is tired of London is tired of life”, quienquiera que esté harto de ser maestro está harto de la vida.**

*Rafael Feito*





# 3. Otros documentos sobre ciudadanía



## 3.1. La ciudadanía a través de la Educación

### Seminario: “2005. Año europeo de la ciudadanía a través de la educación”

Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 16-17 julio 2005

#### La ciudadanía a través de la educación. Antonio Bolívar (Universidad de Granada)

Es para mí honor, que agradezco, impartir la conferencia inaugural de este Seminario. La educación para la ciudadanía es, en efecto, una cuestión que me ha preocupado y ocupado durante las últimas décadas. Como dice su título pretendo hacer un conjunto de reflexiones y orientaciones generales sobre su desarrollo y promoción a través de la educación. Somos muchos los que coincidimos en que, junto al desarrollo de la personalidad de los alumnos, la Educación para la Ciudadanía constituye la otra gran finalidad de la escuela pública, es decir, promover el desarrollo conjunto de los alumnos y alumnas como personas y como ciudadanos. Se trata, junto a los conocimientos y valores que le permitan crecer como persona, de potenciar los valores sociales de participación activa en la sociedad democrática. Al fin y al cabo, como subrayaré posteriormente, crear o construir ciudadanos fue, desde sus inicios, el objetivo de la Educación Pública, aun cuando actualmente precise ser reformulado de modo inclusivo para integrar la diversidad cultural.

#### 3.1.1. INTRODUCCIÓN:

##### Declaración del Consejo de Europa del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación”

El orden de prioridades de la escuela en los países occidentales, ha cambiado en la segunda modernidad, a partir de los noventa, ante el “*déficit cívico*” (en comportamientos, indiferencia, anomia, desinstitucionalización, baja participación política y ciudadana) que acusan nuestras sociedades tardomodernas y, particularmente, los jóvenes. De ahí que la mayoría de currículos sitúen la educación cívica o en valores, así como la acción conjunta del centro, en un lugar que antes estaba vacío. Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas la incluyen en sus agendas de reforma, a la vez que las organizaciones internacionales le dedican crecientemente una amplia atención en sus orientaciones (Naval y otros, 2002). Además, cuando hablamos de “Educación *para* la Ciudadanía (EPC)” no nos referimos descriptivamente a la educación de los ciudadanos, sino que –más proactivamente– abogamos por una *ciudadanía activa*, es decir que –alejados de una posición “minimalista” de la ciudadanía– participa en la amplia esfera de lo público y, como tal, puede ser un antídoto contra la creciente desafección política. Por eso, en las democracias occidentales estamos preocupados sobre el modo mejor como la educación puede contribuir a desarrollar el “capital cívico” (virtudes cívicas, conocimientos, actitudes y competencias) de los jóvenes.

Junto a lo anterior, la escuela pública ha tenido –desde sus inicios– entre sus propósitos fundamentales la *creación de una ciudadanía* por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de valores y narrativas compartidas. La escuela pública, hija del proceso de formación de los Estados nacionales modernos, ha tenido como misión fundamental la integración y socialización política de los individuos en una comunidad de ciudadanos (Schnapper, 2001). Si este proyecto deba ser reafirmado hoy, al tiempo se ve necesitado de *reformulación* para integrar las reivindicaciones identitarias y las demandas de reconocimiento cultural. Integrar lo común con lo diverso, es también uno de los propósitos de redefinición de la ciudadanía en la escuela pública en el actual momento, donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia, lo común conjugado con lo diverso (Feinberg, 1998; Tyack, 2003).

Por estas y otras razones, el Consejo de Europa ha declarado el año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación,” cuyo Seminario Internacional celebramos en estos dos días. El Consejo de Europa ha invitado a los Estados miembros a un conjunto de acciones para promover una ciudadanía activa, informada y responsable en una cultura democrática, bajo el eslogan “Aprender y vivir la democracia”.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

El Consejo de Europa desde 1997, en sucesivos informes procedentes del Grupo de Trabajo constituido al efecto, ha elaborado un marco comprehensivo y holístico para la Educación para una Ciudadanía Democrática, entendida en sentido “ampliado” (McLaughlin, 2000). En primer lugar, considera que, para promover una participación activa en todos los ámbitos de la vida social, la *Educación para la Ciudadanía Democrática* representa un elemento esencial para la convivencia social, por lo que debe ocupar un lugar prioritario en las políticas educativas, reflejada en sus planes de estudio y en la organización escolar, extendiéndose a la educación no formal a lo largo de la vida, en conjunción con las instituciones sociales. Más específicamente, como *objetivos prioritarios* para este año se proponen:

- Elevar la conciencia de cómo la educación pueda contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, promover la cohesión social y el entendimiento intercultural, el respeto de la diversidad y de los derechos humanos.
- Fortalecer la capacidad de los Estados miembros para hacer de la Educación para la Ciudadanía Democrática (EDC) un objetivo prioritario de la política educativa, con reformas pertinentes en todos los niveles del sistema.
- Proporcionar a los Estados miembros un marco de referencia y herramientas para promover la ciudadanía democrática, tanto en la educación formal como en la no formal a lo largo de toda la vida.

Como la define, en su presentación, el Consejo de Europa, la EPC concierne: “*al conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad*”.

La Recomendación del Consejo de Europa sitúa la tarea en todos ámbitos por lo que debe involucrar a todos los agentes, siendo prioritaria la acción de la escuela, para conseguir la adquisición de las siguientes *competencias clave*: resolver conflictos de forma no violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás, y realizar un enfoque crítico de la información. Esto no puede adquirirse de un modo efectivo “sin recurrir a *métodos y enfoques educativos diversificados en un entorno democrático*” que irían desde la participación activa de los alumnos en la gestión democrática de los centros hasta la conexión del colegio y la familia en objetivos comunes, pasando -lógicamente- por las acciones planificadas que se deban hacer en los propios centros educativos. *Estrategias didácticas* claves para promover una Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos son, en primer lugar, desarrollar prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas, nuevos contenidos y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida, materias o áreas dedicadas específicamente a cultivar dicha dimensión, así como un intercambio de información, recursos y actividades.

En este sentido, su implementación es un *factor de innovación* en la gestión y organización de los centros y los currículos escolares. De modo paralelo, la *formación inicial y permanente del profesorado* debe posibilitar contar con unos profesionales preparados para saber Educar para la Ciudadanía<sup>1</sup>, dimensión prácticamente ausente en España en la formación inicial actual del profesorado. Por último, es una labor de primer orden la contribución que ejercen los *medios de comunicación* y las nuevas tecnologías, por lo que conviene dar pasos no sólo para un código ético sino más allá para contribuir a difundir y educar en los hábitos democráticos.

1 Al respecto se puede ver en la Web [<http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/>] el documento del Consejo de Europa editado por Edward Huddleston (2004), con la colaboración de Rolf Gollob; Edward Huddleston; Peter Krapf; María-Helena Salema y Vedrana Spajic-Vrka\_: *Tool on teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.



Como señalé en el acto de constitución del Comité Español, la “feliz” coincidencia de la celebración del año con la actual Reforma educativa española, donde se aboga por una Educación para la Ciudadanía que agrupe toda la educación en valores, creemos, puede –en interacción mutua– contribuir a situar debidamente la acción educativa futura en este ámbito. Si bien no puede limitarse a una asignatura o área, pues es tarea de todo el centro y el profesorado y, más allá, responsabilidad primera de las familias y de toda la ciudadanía; también es preciso asegurar que el sistema educativo, como espacio privilegiado de socialización, ejerce una acción decidida en esta dimensión.

Más allá de la celebración del año, cuyas acciones y medidas deben permanecer en el sistema educativo y en la acción social, la Educación para la Ciudadanía Democrática debe situarse en la agenda de las reformas y de la praxis de las políticas educativas y –al tiempo– constituirse en un factor de innovación tanto en la gestión de los centros como en los programas y métodos de enseñanza.

### 3.1.2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Asistimos desde los noventa a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa (Kymlicka y Norman, 1994; Bárcena, 1997; Gimeno, 2001), por la Educación para la Ciudadanía, en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. No son las estructuras formales básicas de una democracia las que dan fuerza y estabilidad a una democracia, como se creyó durante mucho tiempo, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos los que dan vigor democrático a las instituciones y las hacen sostenibles. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía. En este sentido, como afirma Guttman (2001: 351) en su excelente texto sobre *la educación democrática*, “podemos decir que en una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”.

La Educación para la Ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2001). De hecho, la educación pública se conformó como la institución necesaria para la formación e identidad de la ciudadanía. De este modo se configuró como el principal dispositivo para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación como para compartir los fines y valores sociales. Como ha resaltado Juan Carlos Tedesco (1995), los sistemas educativos nacionales nacieron ligados a la *formación de la ciudadanía*, de la que debía hacerse cargo el Estado, sin dejarla a la sociedad civil o a las familias. Sin embargo, es evidente, este proyecto republicano de educación de la ciudadanía se encuentra hoy claramente debilitado. Dicho proyecto se asentaba sobre la igualdad y la voluntad de homogeneización de todos, dentro del marco nacional (Durkheim, 1902), en un espacio institucional que permitiera también el respeto de las diferencias individuales. Pero estas grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas, en gran medida dependientes de las Luces, que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, por las razones señaladas, se encuentran claramente agotadas. Por eso, nuestra cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos o indígenas con la necesaria inclusión social. Ahora se ve obligada crecientemente a reconocer las diferencias religiosas, culturales o étnicas (Bolívar, 2004).

En la agenda actual de reformas no es tanto la información lo que nos preocupa, en esta sociedad de la información y del conocimiento, cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebotes de intolerancia y xenofobia o la desafección política. La escuela debe reafirmar su papel de primer orden en la formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, integrando la diversidad sociocultural y diferencias individuales, tiene que contribuir a una socialización integradora. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil.

La educación *para el ejercicio de la ciudadanía* debe ser entendida en un sentido amplio, no



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

referido a alguna materia dedicada específicamente a ello, aunque en determinados niveles educativos (Secundaria y Bachillerato) su presencia quede asegurada si existe un tiempo y espacio, mediante una materia o área, dedicada específicamente. La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos que posibiliten la integración y cohesión política. Para ello, el sistema educativo debe asegurar a todo ciudadano la adquisición de todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido. Por eso, en lugar de reducirla a un conjunto de valores éticos y cívicos, cabe entenderla mejor como el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva), lo que comprende también -sin duda- los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía activa. En modo similar, dice Kymlicka (2001):

La educación para la ciudadanía no es un tema aislado del currículo, sino uno de los objetivos rectores o de los principios que lo configuran en su conjunto (p. 251).

Una Educación para la Ciudadanía adecuadamente orientada es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política, debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, éstos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática. Además de una concepción de la educación escolar, la EPC es un conjunto de prácticas escolares que puedan contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, revitalizar la EPC, formar ciudadanos, significa –entonces– no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica. En el sentido comprensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como:

El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política (p. 239).

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

El aprendizaje de la democracia incluye, pues, un conjunto de prácticas educativas referidas tanto a conocimientos y competencias como a valores y actitudes necesarias para un comportamiento cívico sostenido en todos los ámbitos sociales. Hay dos grandes vías, que no tienen que ser alternativas sino complementarias, para el aprendizaje de la democracia en la escuela: *curricular* e *institucional*. Además del nivel institucional (vida en el centro escolar) de cuyo compromiso debe ser expresión el Proyecto Educativo, está el nivel del aula. Por eso, hay dos enfoques y espacios para educar para la ciudadanía:

- a) Nivel institucional (*Whole-school approach*); con un carácter *distribuido o compartido* por todas las materias y áreas o, como se llamó antes, “transversal”. Las virtualidades del modelo son también, como se ha visto en la implementación de la LOGSE, sus debilidades: ta-



rea de todos y, por ello mismo, en algunos casos de nadie. En cualquier caso, se está de acuerdo en que hay contenidos y prácticas con un componente afectivo-comportamental que atraviesan todas las áreas y a la vida institucional, por lo que éste ha de ser un campo primario de cultivo.

- b) Nivel de aula (*School subject*). De modo *complementario* al modelo compartido, y precisamente tanto para asegurar su presencia como porque hay razones para defender que hay un campo de conocimientos y competencias específicos que no pueden ser disueltos entre todas disciplinas, se puede proponer un tiempo y espacio singular dedicado al tema, que compense las dificultades antes mencionadas. Incluso, aunque funcionara bien el modelo transversal, siempre será preciso la enseñanza-aprendizaje de unos conocimientos propios de este ámbito, que deban adquirirse, de modo sistemático, en una materia. La dimensión afectiva, de valores y comportamientos parece debe cultivarse transversalmente a través de todo el centro, mientras la dimensión cognitiva (especialmente en la última etapa de la escolaridad obligatoria) debe tener su lugar a través de asignatura.

El grave peligro que conlleva oscila entre quedar como una “maría” y, en el otro extremo, academizarla como una asignatura más, cuando sabemos, al menos desde Sócrates, que los asuntos de virtudes cívicas no pueden sólo enseñarse. La academización, además, tiene el peligro de creer que porque ya hay una asignatura dedicada a la cuestión, ya se educa para la ciudadanía (similar al que se cometió en la LOGSE: porque los profesores ya programan contenidos actitudinales, ya se está educando en valores).

La democracia es, a la vez, una forma de organización de la política, es decir de los poderes; y también una concepción de la sociedad, es decir de los derechos, libertades y responsabilidades de cada uno. La defensa de la libertad individual y de la sociedad civil ha de ser conjugada con la comunidad política, con la dimensión política e institucional de la democracia. Creo, como Audigier (2005), que –por una serie de razones– la democracia en la escuela debe tender a cultivar especialmente la dimensión social y cívica, dado que la enseñanza de la dimensión política se encuentra aquejada de una grave crisis. Así lo hizo el Informe Crick (1998), base del establecimiento de la “Citizenship education” en el “national curriculum” inglés (2000), al establecer como los tres ámbitos prioritarios la responsabilidad social y política, el compromiso con la comunidad, y los conocimientos (“alfabetización”) políticos necesarios para desenvolverse en la vida pública.

Una *educación democrática*, en el doble sentido de educar *para* la democracia y educar *en* la democracia debe ser constitutiva, como fin y como medio, de la educación pública. La principal justificación de un sistema público de educación (incluidos, en nuestro caso, los centros concertados) es que cada niño o niña pueda aprender las habilidades y virtudes necesarias para el ejercicio del oficio de ciudadano. Por eso, una EPC debe cultivarse, con un lugar de primer orden, la *participación* en todos los ámbitos de la experiencia escolar. Siendo, pues, un valor irrenunciable, se encuentra necesitado de revitalización, más allá de las funciones representativas en los Consejos Escolares o en otros órganos, para extenderla a otros ámbitos cotidianos del mundo de la vida escolar y social.

Una educación democrática, que tiene entre sus fines prioritarios formar ciudadanos, debe estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiadas) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. De ahí la necesidad de crear espacios relevantes de participación, pues es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica. Por eso, educar a la ciudadanía (incluidas las propias familias) supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. La educación para la ciudadanía, como queremos entenderla aquí, se juega por eso también en los modos mismos cómo se trabajan los saberes escolares y se construyen los conocimientos en clase.

Por eso, revitalizar la educación para la ciudadanía, formar ciudadanos, significa –entonces– no sólo





proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

enseñar un conjunto de valores propios de una *comunidad democrática*, sino estructurar la escuela y el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Es la configuración de la escuela como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina Educación para la Ciudadanía democrática, lo que exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente mediante la tutoría.

### La EPC: entre la herencia liberal y el republicanismo cívico

La *educación para la ciudadanía* puede ser, además, un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. Precisa, por ello, ser reformulada para incluir la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente (homogeneización cultural) sino integrador, en una ciudadanía universal o cosmopolita. La noción de ciudadanía, como ha defendido Habermas (1999), no se debe asociar a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. En lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política, donde los derechos de los grupos deban ser compatibles con la autonomía (Habermas, 2005).

La *tradición liberal*, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, aparte de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. Con su diferenciación de esferas entre lo público y lo privado, la perspectiva liberal tiene problemas para resolver el dilema entre la defensa de la autonomía y libertad personal de un lado, y valores cívicos y comportamientos ciudadanos de otro, dado que impide que una institución pública como la escuela pueda interferir en los valores individuales. El Estado debe mantener una neutralidad, al menos formal, entre las diversas concepciones de vida buena. En estos casos, la educación cívica se reduce a un minimalismo, más o menos ampliado, conjugado con el pluralismo y la tolerancia (Gutmann, 2001; Macedo, 1990; Galston, 2002).

La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" en filosofía moral y política y "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos." Desde el ángulo *comunitarista*, acorde con la reivindicación multiculturalista, se propone un reconocimiento de la identidad cultural que puede abocar a una ciudadanía "fragmentada" o "diferenciada," que quiebra el principio de igualdad moderno (Taylor, 1997). Por su parte, la *ciudadanía republicana* aboga porque los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de *deberes cívicos* y no sólo derechos individuales. Por eso, actualmente, la tradición de filosofía moral y política que pueda apoyar mejor una *noción robusta de ciudadanía* es el llamado "republicanismo cívico," frente al liberalismo y al comunitarismo, por cifrarnos en las tres grandes corrientes de pensamiento. Como comenta Velasco (2004: 199-200):

Mediante la *generalización del status de ciudadano* busca configurar una identidad colectiva basada en la participación activa y responsable de los individuos en los asuntos públicos. [...] El ideal republicano está indisolublemente ligado al ejercicio real de la democracia y, particularmente, a prácticas reales tales como la participación en las deliberaciones públicas, la exigencia de publicidad y transparencia en los procedimientos y el ejercicio colectivo de los controles sobre las autoridades.

Los derechos individuales de cada ciudadano (tradición liberal) se ven condicionados por la solidaridad cívica que deben tener con aquellos principios compartidos en una comunidad política. Además, viene a ser una buena alternativa a las propuestas comunitaristas, por asentarse en una identidad cívica y no étnica o cultural, configurada en valores y principios que posibilitan la vida en común. Como señala uno de los reconocidos teóricos (Pettit, 1999: 318), las leyes políticas "Deben estar encauzadas o incrustadas en una red de normas cívicas, sostenidas por



hábitos de virtud cívica y buena ciudadanía -por hábitos, dígame así, de civilidad-, si quieren tener alguna oportunidad de prosperar. [...] Uno de los temas recurrentes en la tradición es que la república requiere una base de civilidad generalizada; no puede nutrirse sólo de leyes”.

Es preciso, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable (además de posible) la vida en común. Se entiende que la educación de los futuros ciudadanos debe tener como objetivo prioritario capacitarlos, conjuntamente, tanto para ser individuos *autónomos* (“aprender a ser”) en la esfera pública (herencia liberal ilustrada) como para vivir con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”), como señalaba el Informe Delors. Aún con los problemas que conlleva, una capacidad propia de juicio debe conjugarse con unos marcos comunes, propios de la identidad cívica, que conduzcan a solidarizarse, compartir y colaborar. Se trata, conjuntamente, de fomentar de modo no neutral los valores liberales, pero también de promover un bien común compartido, que pueda aportar la necesaria cohesión e identidad social.

El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público. Como comentan Victoria Camps y Salvador Giner (1998, 115 y 154), “la democracia es la expresión política del civismo (...), asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos es la condición de la ciudadanía. (...) El civismo, de hecho, es el nombre de una ética laica, una ética de mínimos compartible por cualquier persona que quiera participar en la vida colectiva”. Como la condición de “ciudadanía”, el civismo incluye –por una parte– el conjunto de comportamientos propios de una “buena” educación, y –por otro– todos aquellos modos y valores (cultura o *êthos*) que conforman una cultura pública de convivencia, al tiempo que son expresión de unos determinados valores morales (laicos), sin los que no es posible la vida en común. Si bien no es la instancia única, y sola no puede llegar muy lejos, la educación escolar tiene un papel clave en la enseñanza de lo que Fernando Bárcena (1997) ha llamado “el oficio de ciudadano”.

La cuestión se plantea, en nuestro contexto actual y futuro, como qué tipo de cultura será deseable política y éticamente. La oferta de un nuevo currículum tiene que partir –como cuestión prioritaria– de a qué tipo de formación de la ciudadanía aspiramos en esta sociedad del conocimiento, de la globalización o de la reivindicación identitaria. Al menos, será preciso, entre otros, mantener estos principios: abogar por una universalidad que haga posible la convivencia y la igualdad, pero –al tiempo– será preciso respetar y reconocer la pluralidad cultural y diversidad/singularidad de cada persona, todo ello en un mundo globalizado que anula la diversidad y provoca uniformidad o mestizaje. Conjugación del reconocimiento diferenciado de las culturas (y diversidad individual) con la cultura común, que ya no es el proyecto de escuela pública de fines del XIX. Como ha escrito Postman (1999, 30):

“La idea de educación pública depende por completo de la existencia de narrativas compartidas, así como de la exclusión de narrativas que conduzcan a la alienación y la división. Lo que hace que las escuelas públicas sean públicas, no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes, como que los tengan sus alumnos. La razón para ello estriba en que la educación pública no sirve a un público, sino que lo *crea*”.

### **3.1.3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL**

La educación pública se configuró sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una ciudadanía nacional. Este proyecto moderno de escuela pública, donde las identidades y creencias individuales quedaban relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela; es evidente que ya es inmantenible. En una sociedad en proceso de globalización, donde resurgen las reivindicaciones identitarias (Castells, 1998), la EPC precisa ser reformulada para integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias, si quiere configurarse como una buena alternativa a las propuestas del multiculturalismo. En este sentido, una educación intercultural puede ser entendida y prac-

ticada como una EPC, que posibilite la convivencia en un marco común. No obstante, no deja de ser conflictivo a nivel teórico y práctico, reformular el concepto tradicional de ciudadanía para integrar la multiculturalidad (Zapata-Barrero, 2003).

El incremento de inmigración a los países occidentales europeos (provocada por la globalización y la baja natalidad), acentuado en algunas zonas, está dando lugar a centros y aulas crecientemente pluriculturales que exige, igualmente, una respuesta escolar. Esto impone, como exigencia educativa y social, transitar desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad, desde la pluralidad cultural como hecho al pluralismo como valor. La escuela pública ahora no deja las culturas fuera, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo en la acción educativa la creación de una ciudadanía, como ámbito de participación común y solidaridad. Creo que, como señala, Eduardo Terrén (2003),

La multiculturalidad ofrece una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje. [...] La tarea de reaprendizaje de la convivencia pasa por un reforzamiento de la ciudadanía activa en contextos multiculturales, y este reforzamiento puede forjar una ciudadanía que haga de los contextos multiculturales espacios pacíficos de participación y de liberación (pp. 260-61).

El concepto de "multiculturalidad" se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia al mismo nivel de las distintas culturas. Si la multiculturalidad (existencia de múltiples culturas) es un *hecho* fáctico, no es lo mismo que abogar por un multiculturalismo (convivencia de culturas diferentes en igualdad de derechos como un *valor* a promover). Como ha defendido también Alain Touraine (2001), la expresión "multiculturalismo" es peligrosa, si queremos definir una sociedad por la presencia de varias culturas no relacionadas entre ellas.

El resurgimiento del multiculturalismo es más resultado del fracaso (como es claro en USA con el *melting-pot*) del ideal de una ciudadanía integrada. Justamente es el fracaso del proyecto integrador el que provoca la solución de ciudadanía diferenciada. En un buen ensayo, Bauman (2003) defiende la tesis de que el reconocimiento multicultural es resultado de la renuncia a la igualdad de ciudadanos, como un efecto del poder que prefiere, en la fase actual de modernidad "fluida," justificar el confinamiento de las minorías étnicas. Por eso, la cuestión del reconocimiento, más que situarla en el plano de la autorrealización, debe ser reconducida al ámbito de la justicia social, lo que provoca una demanda de integración en lugar de separación. No es, en efecto, fácil conjugar la lógica de los derechos cívicos con la lógica del multiculturalismo, que un tanto alegremente –en aras de lo "políticamente correcto"– se ha aceptado por el pensamiento progresista en educación, renunciando a la igualdad. Se trata de si se ha de decidir privilegiar la diferencia individual o la diferencia cultural. Si la primera ha formado parte de toda la tradición ilustrada y liberal, la segunda (la lógica multicultural) es expresión de una sociedad que sólo pretende proteger la identidad comunitaria como si fueran guetos. En definitiva, la defensa del multiculturalismo, como dice Flores d'Arcais (1998: 96), "*constituye, de hecho, el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos*". Abogamos, pues, por recuperar la idea de *citoyen*, como perspectiva más abierta que el multiculturalismo.

Si el sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tal como diseñó Durkheim (1902) para la escuela republicana francesa, está ya fuera del horizonte, sería una salida por la puerta falsa, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo postmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de "ciudadanía diferenciada". Como han denunciado –un tanto radicalmente– Giovanni Sartori (2001) o Neil Postman (1999), el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío,



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura





nos encamina al punto final de la escuela pública: “el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la ‘balcanización’ de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin” (Postman, 1999: 73).

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. Este proyecto, como ya hemos resaltado, tiene que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios, sin caer por ello en el otro extremo de una “ciudadanía diferenciada”, sino –más bien– “compleja” (Bolívar, 2004). De acuerdo con la mejor tradición moderna, no se debiera abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, también es verdad que, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. El asunto está en si un multiculturalismo, entendido como la coexistencia, con igualdad de derechos, de culturas diferentes dentro de un mismo espacio político puede favorecer o no la convivencia política (Habermas, 2005).

En fin, por no poder proseguir en este territorio reñido de difusas fronteras, entre un multiculturalismo y un “asimilacionismo”, en una posición intermedia, abogamos con Amy Gutmann (2001: 373-74) por un multiculturalismo “integrador”, que conjugue el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos:

La educación democrática –señala– apoya una “política de reconocimiento” basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas. [...] Una historia multicultural no debería implicar –y mucho menos afirmar– que las diversas creencias y prácticas culturales puedan tener el mismo valor.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. El *interculturalismo* sería una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con unas instituciones políticas que posibilitan la participación, en pie de igualdad, de las distintas culturas. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículum ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria va a depender, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La configuración transnacional, acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un antídoto contra principios universales. El principio de igualdad, constitutivo de la sociedad moderna, no ha logrado prevenir las desigualdades sociales contra las que quería luchar. De ahí, la reivindicación de la diversidad, que permita a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado y de comunidades cerradas (Touraine, 2001). Más que la igualdad, como resalta el “republicanismo cívico”, importa la no dominación (libertad), y si el lugar de la reivindicación de los derechos sociales debe seguir permanente, también es preciso incidir en la otra cara de las responsabilidades cívicas. Lo que no significa que se renuncie a lograr ambas dimensiones. Lo que está en juego, en la misión de la educación pública<sup>2</sup>, es –pues– contribuir a construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Qué currículum y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos fuerza a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. Responder volviendo a las seguridades que tuvimos en otros tiempos nos conduce hoy a un camino intransitable y sin salida.

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación cívica comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos, que progresivamente se van ampliando hasta una “ciudadanía cosmopolita” (Nussbaum, 1999). Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político.

Si es importante educar en la cultura propia, como paradoja de la globalización existe el peligro de resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico, con el riesgo de formar “guetos” culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo. No es fácil implementar en la práctica, cuando no está resuelto teóricamente, el reconocimiento dinámico de las diferencias, en un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Si es preciso apelar a una “educación intercultural”, paralelamente se han de ir poniendo bases firmes políticas y sociales, si no queremos que forme parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras.

Desde esta perspectiva, en último extremo, la educación pública se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente, con unas virtudes cívicas que les hacen responsables –poniéndose de lugar de los otros– en todo aquello que concierne a la vida pública o común. En último extremo, las metas comprensivas que planteó la LOGSE apuntaban prioritariamente no a que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos cognitivos (de hecho se reconoce la necesidad de una adaptación curricular según contextos e individuos), sino –más básicamente– *aprender a vivir juntos y compartir unos valores comunes*, al margen de las diferencias sociales que perviven en nuestra sociedad. La escuela comprensiva, entonces, es aquella que está abierta a todos alumnos y alumnas, sin discriminación, enseñando a “vivir juntos.” En este contexto el respeto a las diferencias tiene otra dimensión educativa: inducir un sentido de *tolerancia* y educación *intercultural*.

### 3.1.4. UNA TAREA COMPARTIDA Y COMUNITARIA

La escuela no es el único ámbito para la educación para la ciudadanía, ni siquiera el principal, pero es uno indispensable. El resto de las instituciones pueden apoyarla en la tarea de la educación ciudadana, pero no reemplazarla (Kymlicka, 2001, 252).

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Por eso, en una tarea de *corresponsabilidad*, es preciso implicar a las comunidades en la tarea educativa, y debemos hablar de *ciudadanía comunitaria*, en la medida que es tarea de la comunidad y que los aprendizajes escolares deben ser congruentes con los del entorno social.

3 Aunque los términos “escuela pública” y “educación pública” pueden usarse de modo intercambiable, como me hicieron observar Marta Mata y Luis Gómez Llorente, conviene emplear mejor “educación pública” para, por una parte, incluir en la tarea a todos los centros sostenidos con fondos públicos, así como para mostrar que la educación para la ciudadanía es una misión de todos y no sólo de la “escuela pública” (asimilada formalmente a la estatal).



José Antonio Marina (2004) propone que, dado que en el contexto actual ni los padres ni los docentes solos pueden educar a sus hijos y a sus alumnos, como tampoco la sociedad puede educar a los ciudadanos sin la colaboración de las familias y los sistemas educativos, si queremos educar bien a nuestra infancia y juventud, “es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: ‘Para educar a un niño hace falta la tribu entera’”.

El mayor peligro de una Educación para la Ciudadanía es que quede en una “isla”, dentro de las tareas del centro. Por eso, en lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de aprovechar y crear “sites of citizenship”, es decir los entornos que posibilitan el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive y educa. Sin un sentido de comunidad (en el centro escolar, en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) no cabe una EPC activa, en prácticas socialmente reconocidas. Por eso es preciso recuperar un sentido comunitario de la educación, al que Juan Carlos Tedesco apelaba como “nuevo pacto educativo”, pacto al que aspirar e ir logrando articulando lo que está a nuestro alcance.

La formación para la ciudadanía, por otra parte, es un largo proceso que comienza con la socialización primaria en la familia y en las etapas iniciales de la escolaridad, con la internalización de actitudes, hábitos y comportamientos propios del grupo social. La escuela debe crear aquellos *contextos* (“sites”) que promuevan el desarrollo moral e intelectual del alumnado, cultivando el conjunto de valores, normas, modelos y virtudes deseables en una sociedad. Pero es preciso reconocer que esta tarea no es sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella.

Estamos en unos tiempos en que la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando, por lo que la tarea educativa de la escuela acumula aspectos que antes podían quedar algo relegados. La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede, entonces, convertirse en un recurso instrumental por el que se delega en los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar), por lo que también debe ser acometidos –con acciones paralelas– en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, valores familiares, etc.). Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas de convivencia se van a ver resueltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escolares) a estos otros agentes sociales (y educativos).

*(Continúa en DVD, word)*

## 3.2. E pluribus unum: educación y cohesión social en un contexto de multiculturalidad y desigualdad

**Mariano Fernández Enguita**  
Universidad de Salamanca

Si hay algo de lo que hoy se podría estar seguro sobre un hipotético grupo de alumnos de la enseñanza obligatoria elegidos al azar, es de que proceden de orígenes distintos y tendrán destinos dispares.<sup>3</sup> Cualquiera que sea el juicio que ello merezca a cada cual, es un hecho que vivimos en una sociedad nacional a la vez multicultural y estratificada. Multicultural, porque en ella se juntan grupos con legados culturales diferentes: unos con fuertes rasgos característicos y otros apenas distinguibles entre sí, con una base territorial más o menos definida o sin adscripción territorial alguna, presentes ya desde el comienzo del proceso de construcción de la nación

<sup>3</sup> Este texto es una versión actualizada del presentado, con el mismo título, en la XVIII Semana Monográfica de Educación de la Fundación Santillana.

o tal vez recién llegados. Estratificada, porque el sistema económico vigente distribuye las oportunidades y las recompensas de modo desigual, vagamente asociado a alguna medida de la contribución pero no sujeto a ella, arrojando como resultado un reparto a todas luces dispar.

No han sido, ni son, ni serán dos realidades de fácil aceptación. La Ilustración, y en particular la Revolución de 1789 y sus réplicas, soñaron una sociedad culturalmente homogénea, basada en *la* razón y libre de cualquier tipo de prejuicios; lo cual, en última instancia, era tanto como decir de cualquier cultura heredada, pues no otra cosa puede ser ésta para el individuo con independencia del valor de su contenido. El socialismo, y en especial la Revolución de 1917 y sus secuelas, imaginaron una sociedad económicamente igualitaria, opuesta a cualquier desigualdad en el acceso a la renta y la riqueza que no estuviera estrictamente asociada a la diferencia en las contribuciones, o a toda desigualdad a secas (las definiciones, respectivamente, del socialismo y el comunismo por Marx). La historia ha moderado estas pretensiones, no sin antes hacernos pagar el precio trágico de las grandes utopías, y nos ha llevado a la aceptación, en diversos grados, de una sociedad diversa y desigual.

La admisión de la diversidad procede del reconocimiento de que la cultura heredada por los conductos capilares de la familia y la pequeña comunidad de convivencia (la aldea, el vecindario, la parroquia, la tribu, la parentela...) no es un simple atuendo que pueda ser fácilmente sustituido por otro, presuntamente mejor, sino una segunda piel casi tan querida y tan difícil de cambiar —si es que alguien se lo propone— como la primera. Dicho de otro modo, el reconocimiento de que la cultura es algo *esencial y constitutivo*. Al afirmar esto no pretendo situar la cultura antes, al margen o por encima de la acción humana y social, como si fuese algo natural o sobrenatural, sino simplemente señalar que, aunque, como tal, objetivamente, sea un producto de la historia, de relaciones de poder, de conflictos sociales e intervenciones humanas, *para cada persona*, subjetivamente, es algo previo, trascendente, el caldo de cultivo en que ha podido nacer y crecer, en el que se ha constituido y que, hasta cierto punto, ya inmanente, lo ha marcado para siempre.

La aceptación de la desigualdad deriva de la constatación de que, en la pugna entre los dos grandes modelos de macroorganización social del siglo XX, el capitalismo y el comunismo, el segundo ha desembocado por doquier en un estrepitoso fracaso, mientras que el primero se ha mostrado generalmente apto para aumentar la riqueza global pero dudosa y desigualmente capaz de permitir a todos participar en ella, según las condiciones particulares de su desarrollo. Así, aunque no siempre, el aumento de las desigualdades producido por la liberación de las fuerzas económicas ha podido ser compatibilizado con mejoras absolutas, aunque desiguales, para todos, mientras que la apuesta incondicional por la igualdad impuesta por medios políticos se ha traducido una y otra vez, al menos a la larga, en la miseria para la inmensa mayoría. Una cierta dosis de desigualdad parece ser, pues, consustancial a una economía basada en la cooperación voluntaria y la división del trabajo.

Ahora bien, la sociedad no puede resistir ni tiene por qué aceptar cualquier grado de diversidad cultural ni de desigualdad económica. La diversidad cultural implica creencias, pautas de conducta y formas de vida diferentes, pero estas diferencias han de ser compatibles, por un lado, con la coexistencia pacífica y, por otro, no sólo con el conocimiento, la tolerancia, el respeto y el reconocimiento mutuos entre los distintos grupos sino, asimismo, con la vigencia de un conjunto de derechos individuales iguales para todos con independencia de su adscripción cultural específica (comunitaria, étnica, lingüística, religiosa...), si la hubiere, y de su asignación a cualquier categoría adscriptiva a partir de la misma (genérica, etaria, estamental...). En otras palabras, el reconocimiento de los grupos comunitarios, o culturales, tiene su límite en el reconocimiento y la efectividad de los derechos individuales e iguales por encima de las barreras grupales. En principio se trata, ante todo, del paquete de los llamados derechos civiles, es decir, la igualdad ante la ley, la seguridad y la libertad personal en diversos ámbitos (aunque esto merecería un tratamiento más matizado que no es posible aquí).

La desigualdad económica, a su vez, entraña unas disparidades en las oportunidades vitales, la cobertura de las necesidades y el acceso a los bienes y servicios deseables que deben ser limitadas, al menos, mediante el establecimiento de un suelo protector que garantice a toda persona una vida mínimamente confortable y adecuadamente digna e instituciones que



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



ofrezcan oportunidades iguales a la hora de competir por las posiciones más atrayentes. Esto requiere, de una parte, la puesta en pie y el buen funcionamiento de instrumentos de protección básica y redistribución parcial de los recursos y las oportunidades que sean aceptados por todos como suficientes y, de otra, de mecanismos de evaluación del mérito y asignación de las recompensas que puedan ser reconocidos por todos como objetivos y equitativos. Lo primero consiste en buena medida en el paquete de los llamados derechos sociales, vale decir a la educación, la salud, asistencia en caso de incapacidad y (aunque estos sean más bien seguros mutuos), pensiones y subsidios de desempleo (sin detenernos en otras propuestas como los ingresos garantizados o los empleos subsidiados). Lo segundo, en la (al menos presunta) asignación meritocrática de funciones, posiciones y ulteriores oportunidades a través del sistema escolar, del mercado y del sufragio.

Tal vez huelgue añadir que el consenso tanto en torno a unas normas de convivencia entre los individuos, las comunidades y la nación como alrededor de unas pautas de distribución de los recursos y las oportunidades no dependerá tan sólo de su contenido, sino también de la forma en que el mismo se determine, esto es, de unas reglas del juego y unas metarreglas sobre cómo acordarlas o cambiarlas, lo que nos remite ante todo al otro paquete de derechos que caracterizan a la modernidad: los derechos políticos, básicamente el derecho universal al sufragio y los que rodean a su ejercicio (asociación, manifestación, prensa...). Pero no sobra advertir que el ejercicio pleno de los derechos políticos, que es la llave y la garantía de los derechos civiles y sociales, tiene, a su turno, a éstos como precondiciones. No puede haber participación política efectiva donde las personas se ven sometidas a relaciones de dependencia personal (por ejemplo, la mujer respecto del marido) o no tienen satisfechas sus necesidades ni han podido desarrollar sus capacidades básicas (por ejemplo, los indigentes). Además de democracia, la ciudadanía es y requiere a la vez la libertad personal y cobertura de las necesidades elementales.

### **Escuela, culturas y ciudadanía**

Naciones y etnias han contado secularmente con distintos mecanismos de reproducción cultural, en una división de funciones que ya es parte inseparable de la modernidad. La primera ha contado con la escuela, y la segunda con la familia (los medios de información están al alcance de todos: directamente del Estado o de las asociaciones voluntarias y, a través del mercado, de lo que dicten las preferencias agregadas de los consumidores o las opciones de los empresarios). Cuando el poder político trata de servirse de la familia incurre en el *totalitarismo*, y cuando el grupo étnico trata de instrumentalizar la escuela incurre en el *sectarismo*. El franquismo de la posguerra fue un ejemplo de lo primero; la política educativa del nacionalismo vasco (radical o "moderado") o, con menor alcance, las escuelas confesionales en toda España son ejemplos de lo segundo. El totalitarismo es ya, al menos por el momento, un problema del pasado. El sectarismo, sin embargo, lo es del presente y del futuro. El problema para la escuela reside hoy en que ciertas élites de ciertos grupos étnicos intentan servirse de ella como instrumento de reproducción cultural, lo que equivale a decir de reafirmación de su poder. Cuando estos grupos cuentan con el poder político sobre un territorio, tratan de poner a su servicio el conjunto del sistema (como en el caso vasco); cuando no cuentan con él, tratan de crear y mantener escuelas sectarias separadas (como hoy, en España, un sector del catolicismo y, mañana, del Islam). En las sociedades modernas, donde el espacio decisional está repartido entre los derechos de la colectividad (el Estado) y el individuo, cualquier subcolectividad que busque un espacio propio habrá de hacerlo a costa de ambos, y esto es exactamente lo que sucede.

Pero la escolaridad, que articula al mismo tiempo un derecho y un deber, y la institución escolar, que es un servicio público, no pueden ser subordinadas al interés de un grupo étnico. *Hay que dar al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios*. El papel de la escuela es sostener las instituciones, las normas, los significados y los valores comunes a toda la sociedad, así como enseñar a todos a conocer respetar las formas de vida y las creencias que no les son propios, en particular las de aquellos con los que conviven bajo un mismo techo político. O sea: laicidad e interculturalidad. Laicidad entendida no en su sentido más estrecho (el que le otorga el DRAE: independencia de cualquier organización o confesión religiosa), sino en

el más amplio y primigenio, el correspondiente a su raíz griega *í-fi*: lo común a todo el pueblo, en contraposición a los valores particularistas —sean del tipo que sean— de cualquier sección del mismo. Interculturalidad entendida como el reconocimiento de la interacción e influencia mutua, de hecho, de las distintas culturas, y como un propósito de comprensión y diálogo.

Quizá no sea ocioso señalar el papel privilegiado de la escuela a estos efectos, a pesar de que sea también una responsabilidad compartida con la familia y con la sociedad más amplia. En cuanto a la familia, ya he señalado que ésta es, en principio, el mecanismo de socialización del *etnos*, mientras que la escuela es el instrumento del *demos*. Si digo respectivamente *mecanismo* e *instrumento* es porque, además, el grado de racionalidad (entendida como articulación medios-fines) y de reflexividad (entendida como reflexión sobre la propia acción) de la escuela es, en principio, muy superior. En cuanto a la comunidad residencial, los encuentros en ella pueden fácilmente convertirse en desencuentros, si no en encontronazos, porque en sociedades como la nuestra son también escenarios de competencia por los recursos y las oportunidades. Afirmar, en fin, que la sociedad es responsable no es decir nada sobre cómo habrá de asumir esa responsabilidad, y parece difícil priorizar otro instrumento que la institución educativa. Entre las ventajas de la escuela sobre familia y comunidad residencial se cuentan que puede organizar de modo sistemático la experiencia material de niños y adolescentes, que al institucionalizarlos los convierte en sujetos iguales, que su material de trabajo es la cultura y que puede desarrollar una reflexión constante sobre su práctica. ¿Hay quien dé más?

Lamentablemente, una inclinación excesiva a ofrecer a Dios lo que es del César puede llevarnos, aun sin saberlo, a abrir la caja de Pandora. Por su particular historia, por la relación de fuerzas del momento de la transición política, por las deficiencias del sistema público y por diversas políticas gubernamentales, España cuenta con un número importante de escuelas confesionales católicas, pero lo que —desde el punto de vista de la cultura— pudo parecer un mero problema entre creyentes y no tan creyentes en un país que se presumía culturalmente homogéneo chirría ya cuando éste admite su multiculturalidad y acoge a una inmigración en aumento. Por si esto fuera poco, un gobierno reciente se lanzó a la aventura de poner toda la autoridad de la escuela pública al servicio de la religión católica, convirtiendo la catequesis en asignatura. Se mire como se mire, todo esto es una utilización sectaria de la escuela por grupos particulares y del sistema escolar por el gobierno. Pero, en una sociedad que se quiere basada en la igualdad ante la ley y la no confesionalidad del Estado, ello está llamado a traer consigo, tarde o temprano, la demanda de igual trato por parte de otras confesiones, tanto para crear sus propias escuelas privadas confesionales como, en su caso, para predicar sus propias creencias en las sostenidas con fondos públicos —de hecho, lo segundo ya ha sido una oferta ingenua de las autoridades españolas a otros países, por ejemplo a Marruecos— y, tras la demanda, el logro, si es que legisladores y jueces creen realmente en esos principios. Llegaríamos entonces a una situación de multiculturalismo inter- o intra-escuelas, pero multiculturalismo en todo caso, y habrá cabido el dudoso honor de prender la mecha a un gobierno que se quería y decía liberal.

### **Desigualdad social y justicia escolar**

Una sociedad basada en la cooperación (cada producto lo es de la contribución de muchas personas), en vez de la producción por cuenta propia, y el intercambio (cada uno produce lo que no consume y consume lo que no produce), en vez de la economía de subsistencia, está inevitablemente abocada a un complejo problema de justicia distributiva. Lo que designamos con el ambivalente término *(des)igualdad* o con el eufemismo *diversidad social* es, en realidad, ante todo eso: la *(in)justicia distributiva*. No importaría la desigualdad si fuera un mero resultado de la elección individual (tú gastas, yo ahorro), ni la diversidad si no fuese otra cosa que la expresión del azar y de la libertad personal. Pero sabemos, primero, que las reglas del juego no aseguran una correspondencia entre la contribución aportada a los otros o a la sociedad y la retribución obtenida de aquéllos o de ésta; y, segundo, que las oportunidades individuales y las opciones personales son considerablemente constreñidas o expandidas por las circunstancias sociales que envuelven a sus protagonistas, en particular por su origen social. Muchos defensores del orden existente son felices con él gracias a un bonito cuento de hadas sobre cómo el



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



mercado termina dando a todos lo que necesitan y merecen, mientras que muchos de sus detractores alimentan quimeras sobre fórmulas sociales que permitirían medir las contribuciones individuales y dar a cada uno sólo y todo lo que merece. Pero el veredicto de la historia ha sido otro: por un lado, la economía de mercado se ha mostrado inconparablemente más eficaz que cualquier forma de predominio estatal, aunque no siempre haya estado a la altura de las circunstancias (por ejemplo, en la desatención a los bienes públicos o la producción de externalidades); por otro, es algo sencillamente evidente que el mercado no produce una distribución justa en relación con las contribuciones, aunque en ciertas condiciones muy restrictivas y limitadas pueda hacerlo (por ejemplo, en mercados transparentes y competitivos de pequeños productores). Ello deja abiertas dos cuestiones: una, que no corresponde tratar aquí salvo de manera marginal, es la de si los efectos distributivos del mercado pueden y deben ser corregidos o compensados, y hasta qué punto, a través de la acción del Estado; otra, que es la que nos interesa y la que más directamente afecta a la institución escolar, es la de en qué condiciones y con qué salvaguardias puede una sociedad aceptar unas reglas distributivas que producen "desigualdad". Nuestra sociedad parte de una idea básica de la igualdad: todas las personas nacen con los mismos derechos iniciales. En una economía de mero consumo, como la de los judíos ante el maná, los criterios de justicia distributiva tendrían que ser ajenos a la contribución: tal vez a todos por igual, o a cada cual según sus necesidades. Este fue el criterio que Locke propuso, con las sensatez que le distinguía, para la "apropiación originaria": cada uno cuanto quiera y pueda, siempre que quede tanto y tan bueno para los demás, lo que en condiciones de escasez significa para todos por igual (si bien luego se ocupó de tergiversarlo en la letra pequeña). Lo llamaremos *igualdad*, a secas.

*(Continúa en DVD, word)*

### 3.3. Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad

**Consuelo Vélaz de Medrano Ureta**

Profesora Titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica (UNED)

***En este documento se recoge el contenido de la ponencia presentada a petición del Ministerio de Educación y Ciencia, en el Seminario sobre "Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Propuestas para el Debate", celebrado en Zaragoza los días 27 al 29 de octubre de 2004, con la asistencia de representantes de los departamentos de atención a la diversidad de las Consejerías de las distintas Comunidades Autónomas, un grupo de directores de Instituto, y miembros de la Secretaría General del MEC y de la Alta Inspección.***

Dicho Seminario fue convocado para debatir y profundizar en las medidas de atención a la diversidad avanzadas en el documento del MEC -ya conocido como "libro verde"-, "*Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate*". El contenido de este documento se alinea con esa invitación de contribuir al debate.

El enfoque comunitario de esta propuesta, así como su defensa de que la clave del éxito de las medidas que encierra está precisamente en acometer la educación, la formación y la inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo desde y en los valores democráticos, esperamos que aporte una visión complementaria al tratamiento integral que da esta nueva publicación de Atlántida al urgente y relevante tema de la intervención en favor de la "Ciudadanía Comunitaria".

#### **Introducción**

El contenido de este texto se ajusta a la solicitud de la Secretaría General de Educación del MEC: aportar una reflexión sobre propuestas alternativas a las que hasta ahora había venido



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

ofreciendo el sistema educativo a aquellos alumnos y alumnas desaventajados que viven con rechazo la educación escolar, no han desarrollado aún las capacidades necesarias para aprender y socializarse satisfactoriamente, que por ello están en puertas del fracaso escolar al finalizar la escolarización obligatoria anticipadamente y/o sin titulación, y, como consecuencia de esto, se encuentran en grave riesgo de exclusión social por no poder seguir estudiando ni insertarse en el empleo en buenas condiciones

Además, soy consciente de que mi participación en el Seminario de Zaragoza obedecía en buena medida a combinar experiencia en los ámbitos formal y no formal de la educación y, en el caso de esta última, de la que es ofrecida por organizaciones y asociaciones educativas sin ánimo de lucro. Estas organizaciones vienen funcionando en nuestro país como “subsistema de drenaje” del sistema escolar, esforzándose por recoger y dar respuesta educativa y formativa al alumnado que acaba de terminar la escolaridad sin titulación y a muchos adultos-jóvenes que pasaron por la misma experiencia de fracaso tiempo atrás. Muchos de los argumentos que justifican mis propuestas proceden efectivamente de las “buenas prácticas educativas” de estas organizaciones, y también de sus demandas al sistema educativo. Así que es justo agradecer al MEC que haya querido contar también con la visión del problema desde el sistema educativo no formal.

Siendo este trabajo la última ponencia presentada en el Seminario de Zaragoza, y habiéndose tratado ya distintas medidas de atención a la diversidad a lo largo de la escolaridad obligatoria por parte de colegas de probada experiencia y prestigio en este campo<sup>4</sup>, mi aportación se centra en las medidas destinadas a esa parte del alumnado que se agrupa en el fenómeno que se ha dado en llamar “estagnación del fracaso escolar” o fracción dura del mismo por haberse estancado en unas cifras muy altas (un promedio del 25% en España), concentrarse en un mismo perfil de la población escolar, mostrarse resistente a las medidas educativas disponibles, y que aumenta progresivamente su credencial como factor de exclusión social. Se trata de una situación que ha llevado a algunas Administraciones educativas a la infravaloración de la educación comprensiva y a lo que se denomina “externalización” de la respuesta al fracaso escolar desde el discurso de las “escuelas de la segunda oportunidad”<sup>5</sup>. Buen ejemplo de ello son algunas políticas educativas adoptadas recientemente en nuestro país, que actualmente tratamos de reconducir.

Más allá de la pugna LOGSE-LOCE, pero desde el rendimiento de cuentas hacia el pasado, estamos en un momento excepcional para esforzarnos en dar una respuesta adecuada a las necesidades de decenas de miles de niños y jóvenes en desventaja sociocultural y económica, que no pueden salvar con las medidas disponibles hasta ahora las barreras de todo tipo que les plantea el sistema, y cuyos problemas para hacerlo exceden con mucho lo que denominamos con excesiva vaguedad “dificultades de aprendizaje”.

Son muy ilustrativas dos impactantes afirmaciones realizadas en el Seminario por Manuel Zafra, Director del I.E.S. “Fernando de los Ríos” de Fuentevaqueros (Granada). Decía Manuel en su intervención:

*“No es que tengamos que sacar a muchos niños y niñas del desfase curricular, es que tememos que sacarlos del borde del abismo”*

*“El primer elemento de violencia escolar en mi Instituto era el currículo”*

Ciertamente, los problemas del alumnado que rechaza la escuela y que “fracasa” en ella, como se infiere de las palabras de Manuel, devienen de enfrentarse a barreras (el currículo entre ellas) y riesgos cuya superación demandaría una vida más fácil y feliz de la que tienen, una sociedad menos excluyente, unos estímulos afectivos e intelectuales más ricos de los que

4 Las tres primeras ponencias versaron sobre “La atención al alumnado inmigrante” (Dr. Carlos Gómez), “La atención a la diversidad en Primaria y Secundaria” (Dr. Cesar Coll) y “Medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad en 3º y 4º de ESO” (Dr. José Gimeno).

5 El referente del discurso de la “segunda oportunidad” lo encontramos en el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995).





han recibido, y la presencia en su vida de unos “educadores” que confíen en lo que saben, quieren, pueden y deben aprender, que apuesten radical, imaginativa y verdaderamente por ellos y no se dejen derrotar por las dificultades. Pero también necesitan de la voluntad política de la Administración para diseñar medidas que reúnan “todos los ingredientes” que requiere la verdadera inclusión social de estos niños y jóvenes. Porque hay barreras vitales, sin duda, pero también las hay aún en la propia estructura del sistema educativo que, entre otras cosas, sigue obcecadamente reduciendo las medidas educativas a medidas escolares, a aquellas que sólo tienen lugar “entre las paredes de los centros”; muchas veces desde principios democráticos impecables que compartimos, pero que es conveniente retomar desde otra mirada del problema: la de las soluciones creativas, integrales y eficaces.

Por todo lo dicho hasta aquí, centraré mi análisis en la franja de edad y las medidas cuyo análisis completaría el realizado por otros expertos en materia de atención a la diversidad:

- Desde la perspectiva tan importante de la edad, abordaremos el riesgo de exclusión en niños y niñas entre los 15/16 y los 18 años.
- Desde la perspectiva de las medidas dirigidas hasta ahora a estos alumnos nos referiremos principalmente a alternativas que superen las limitaciones de los Programas de Garantía Social (LOGSE) y los Programas de Iniciación Profesional (PIP) establecidos por la LOCE.

Con el telón de fondo de los principios que nos convocan al Debate -calidad, equidad y corresponsabilidad educativa- y los objetivos para el 2010 de la Unión Europea en el horizonte, mi propuesta se va a estructurar en torno a los siguientes ejes:

1. *¿Quiénes son, cuántos son y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión?*
2. *¿Qué nos enseñan la investigación y la experiencia sobre el problema y sus soluciones?*
  - 2.1. Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria.
    - a) Conclusiones de un Estudio y de un Seminario sobre las posibilidades y limitaciones de los Programas de Garantía Social.
    - b) La experiencia de las organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación, formación e inserción de jóvenes en riesgo.
  - 2.2. Sobre las competencias básicas para la inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo. Conclusiones de una investigación europea sobre empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en el Nivel 1 de cualificación profesional.
3. *Propuestas para el Debate:*
  - 3.1. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y promoción de la inclusión de niños y jóvenes en riesgo.
  - 3.2. Innovación, experimentación y evaluación de medidas de atención a la diversidad.
  - 3.3. **Creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva.**

### **3.3.1. ¿Quiénes son, cuántos son y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión?**

Sin pretender ser exhaustivos en la caracterización de esta población, por otra parte muy heterogénea, mencionaré algunos rasgos de su situación sociocultural y de su perfil socioemocional, tanto por su importancia para entender la cualidad de sus dificultades para el éxito social y educativo, como para estimar la naturaleza de las medidas (curriculares y organizativas) que podrían resultar más adecuadas para dar una respuesta integral a sus necesidades educativas y formativas.

Se trata de niños y jóvenes procedentes de familias con niveles socioculturales bajos o muy bajos, situación a la que a veces se unen problemas adicionales severos de pobreza, fragilidad o ausencia de redes sociales de apoyo, culturas minoritarias excluidas y a veces auto-

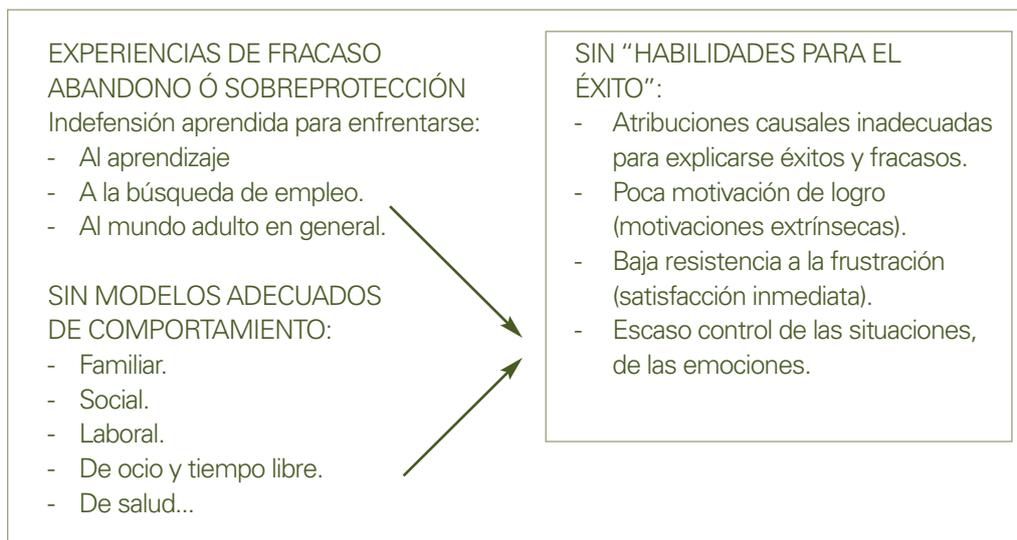
excluyentes, y desestructuración personal y familiar (derivada de una amplia variedad de situaciones, no todas por supuesto de la misma naturaleza y consecuencias: desempleo, inmigración, alcoholismo o toxicomanías, enfermedad mental, etc.). Descartando cualquier tipo de determinismo y simplificación, estas situaciones configuran en ocasiones un perfil cognitivo y socioemocional en muchos niños, jóvenes y adultos (Cuadro 1) que supone una verdadera barrera para el aprendizaje y la socialización.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

**Cuadro 1. Perfil cognitivo y socioemocional de los jóvenes en riesgo de exclusión**



A las experiencias de fracaso, abandono o sobreprotección en la escuela y/o en la familia, se une la ausencia de modelos adecuados de comportamiento en el entorno familiar, social, escolar, laboral, de ocio y tiempo libre, etc., que les hubieran podido proporcionar habilidades para el éxito, "mapas" adecuados para moverse por el territorio social, con lo que su vulnerabilidad o probabilidad de exclusión es muy alta.

Siendo reales estas situaciones, no es menos cierto que se trata de niños y jóvenes con grandes y diversas capacidades, como demuestran cuando se les ofrecen oportunidades y atmósferas adecuadas de convivencia y aprendizaje.

Junto a sus necesidades y capacidades es preciso saber también **dónde están y cuántos son** estos niños y jóvenes en riesgo, conocer el tamaño y la geografía del problema. Aunque no disponemos de cifras exhaustivas al respecto, hay algunos indicadores que proporcionan una visión de conjunto apta para orientar y justificar nuestras propuestas.

- **Aunque en Educación Infantil ya es posible apreciar posibles factores de riesgo, es al final de la Educación Primaria donde el propio MEC (2004) reconoce un 25% de alumnos que no han desarrollado las capacidades necesarias para seguir aprendiendo con éxito (el mismo porcentaje que, como promedio, arrojan las cifras del fracaso escolar al final de la ESO en nuestro país, aunque muchos de estos jóvenes acaben consiguiendo el título por otras vías).**
- **En Educación Secundaria Obligatoria los problemas empiezan a dar la cara con mayor contundencia, y en esta situación encontramos alumnos en grupos específicos de apoyo, aulas de compensación educativa, prediversificación curricular o equivalentes (en el centro, con escolarización combinada...), en centros especializados, etc. Y aunque no disponemos de cifras estatales globales, todos sabemos la enorme cantidad de alumnos a los que nos referimos, agrupados en las múltiples medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad con las que de manera legal o alegal se van dotando nuestros centros.**



- Al final de los Programas de Diversificación Curricular. **Pese al éxito de estos Programas, un 25% del alumnado que los cursa no llega a terminarlos con titulación, lo que constituye un 2% de la población escolar española en el período que nos ocupa (MEC, 2003).**
- Cursando Programas de Garantía Social (en cualquiera de sus modalidades), dirigidos a aquellos alumnos de 16 a 21 años que terminaron la ESO sin titulación (unos 48.000 alumnos en el curso 2002-2003) (MEC, 2003).
- En situación de abandono educativo temprano y sin seguir ningún programa de educación o formación. **En la población española de 18 a 24 años, las estadísticas (MEC, 2003) estiman que se hallan en esta situación un 35,4% de hombres y un 22,3% de mujeres jóvenes.**
- **Según la Encuesta de Población Activa (EPA, 2003)** en España hay 5 millones de personas que, o sólo tienen un Certificado de Estudios Primarios, o no tienen titulación alguna.

Las cifras anteriores dan una idea bastante clara de la necesidad imperiosa de arbitrar medidas eficaces de inclusión socioeducativa y laboral.

### 3.3.2. ¿Qué nos enseñan la investigación y la experiencia sobre el problema y sus posibles soluciones?

Al lado de los argumentos de nivel superior que nos proporciona el principio de la justicia, del que derivan los de calidad con equidad y corresponsabilidad, es importante partir de información contrastada que nos permita tomar decisiones. Por eso me propongo apoyar también mis propuestas en lo que la investigación y la experiencia nos dicen acerca de las claves de la inclusión social, tanto desde la educación formal como no formal, es decir, lo que sabemos:

- Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria.
- Sobre las competencias básicas necesarias para la inserción sociolaboral, imprescindible para la inclusión de los jóvenes en riesgo.

3.3.2.1. El valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria

Junto a las imprescindibles medidas preventivas del fracaso escolar a lo largo de toda la escolaridad, la reforma debería acometer la sustitución de los Programas de Iniciación Profesional previstos en la LOCE (que cerraban en falso el problema de la titulación), rescatando valores de los Programas de Garantía Social y superando sus limitaciones.

Como justificaba al principio, me voy a centrar en aquello que sabemos hoy sobre los Programas de Garantía Social, una medida desarrollada por la LOGSE como modalidad educativa compensatoria y post-obligatoria (en las modalidades cursadas fuera de los centros) para jóvenes de 16 a 21 años "que no alcancen los objetivos de la ESO... con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en la diversidad de enseñanzas reguladas en esta Ley" (Art. 23.3 LOGSE). De acuerdo con esto, las vías de continuación a partir de los PGS serían el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio a través de una prueba regulada o la obtención del Graduado Escolar (más adelante del Título de ES para Adultos), mediante una prueba homologada libre.

Como es sabido, la Ley preveía 3 modalidades en los PGS: *Iniciación Profesional* (ofertados en los IES), *Formación y Empleo* (dirigidos a jóvenes con necesidad inmediata de incorporación al empleo y capacidad para ello, organizados por Ayuntamientos de acuerdo con empresas, con prácticas reguladas y remuneración) y *Talleres Profesionales* (para alumnos desescolarizados, con rechazo escolar y situación de riesgo, organizados desde entidades sin ánimo de lucro).

Para analizar estos programas quiero recordar las conclusiones de un Estudio sobre "La valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria" (Institu-

to de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2002)<sup>6</sup>, y dar a conocer las de un Seminario interno convocado por la Asociación Cultural Norte Joven<sup>7</sup> en 2001, sobre las "Posibilidades y limitaciones de los Programas de Garantía Social en la modalidad de Talleres Profesionales". En cierta medida, el Estudio fue una consecuencia de las preocupantes conclusiones alcanzadas en este Seminario.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Ficha técnica: *Valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria. Los Programas de Garantía Social*" (Idea, 2002)

*Fecha:* marzo 2002

*Muestra:* 731 alumnos entre 16 y 22 años (de las 3 modalidades) y 38 centros (colegios, IES, entidades sin ánimo de lucro y entidades dependientes de Ayuntamientos).

*Instrumento:* cuestionario cerrado a los alumnos/as.

*Representatividad:* muestra sólo representativa en la C.A.M. aunque se hicieron aplicaciones de contraste en otras CC.AA.)

Recogeremos aquellos resultados del estudio que nos parecen más relevantes en relación con las propuestas que se presentarán al final de esta ponencia (Cuadros 2 al 5).

## Cuadro 2. Características sociológicas y educativas de los jóvenes que cursan PGS

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>16 a 21 años.</b></li> <li>• <b>Varones (72,5%)</b></li> <li>• <b>Con muy bajos niveles socioculturales y económicos</b> (71,8%) de los cuales, en las modalidades:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación y Empleo (91,1%)</li> <li>- Talleres Profesionales (87,5%)</li> <li>- Iniciación Profesional (64,7%)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Nivel de estudios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo llegó a 4º de ESO el 10,9%, en su mayoría cursan PGS en IES.</li> <li>• El 37,8% no pasó de 3º de ESO.</li> <li>• El 33,5% no pasó de 2º de ESO.</li> <li>• El 18% no sabe en que curso dejó de estudiar.</li> </ul>	<p><b>Repeticiones de curso</b> (con la LOGSE se podía hasta 3 veces):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repite 1 vez el 54,8%, la mayoría en ESO (41,6% frente a 12%).</li> <li>• Repite 2 veces el 33,3%.</li> <li>• Repite 3 veces el 2,8%.</li> <li>• No ha repetido nunca el 9,1%.</li> </ul>
--	---	---

Como se aprecia en el Cuadro 2, la mayoría del alumnado que termina la ESO sin alcanzar los objetivos son varones y de nivel sociocultural muy bajo, siendo los de niveles más bajos quienes se concentran en las modalidades de PGS organizadas por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro. Además, sólo muy pocos han estado escolarizados hasta el final de la etapa (más del 89% no ha llegado a 4º curso), y parece que ni la repetición de curso ha sido una medida muy utilizada por el profesorado, ni tampoco ha sido muy eficaz para resolver el desfase curricular cuando se ha aplicado.

## Cuadro 3. Percepción del fracaso escolar por parte de los jóvenes

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Falta de interés (77%)</b></li> <li>• Aburrimiento en clase (63,4%)</li> <li>• El 68,7% reconoce que no le gusta estudiar, pero cree que tampoco se les ha motivado.</li> <li>• Malas relaciones con los profesores y falta de comprensión en el colegio (28,4%)</li> <li>• Sólo el 6% piensa que tiene menos capacidad que sus compañeros de Instituto.</li> <li>• Admiten que sus calificaciones escolares han sido justas.</li> </ul>
--

<sup>6</sup> Publicados recientemente en Marchesi, A. (2004).

<sup>7</sup> Norte Joven es una asociación sin ánimo de lucro reconocida de utilidad pública, creada en 1985 con el objetivo de educar, formar e insertar sociolaboralmente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión y sensibilizar a la sociedad sobre el problema. Actualmente cuenta con 3 centros-taller en Madrid (Villa de Vallecas, Fuencarral y Alcobendas), y desde su creación ha formado e insertado laboralmente a más de 1400 jóvenes y adultos-jóvenes.



A tenor de sus opiniones, estos jóvenes reconocen su parte de responsabilidad en el fracaso, aunque apuntan también responsabilidades en sus profesores (puesto que, además de no motivarles o no llevarse bien con ellos, no consideran que haya sido cuestión de capacidad).

#### Cuadro 4. Opiniones sobre el título de E.S.O. y sobre las consecuencias de no tenerlo

- El 77% está muy interesado en obtener el título de ESO (más los de mejor nivel sociocultural).
- El 70% está muy preocupado por no tener el título.
- El 57% se siente capaz de obtenerlo.
- El 53,2% tiene bastante confianza en encontrar un empleo.
- El 83,4% piensa que si tuviera el título tendría más posibilidades de encontrar trabajo (por eso al 77,7% le interesa obtenerlo)

La importancia de estos datos dejan fuera de duda la necesidad de arbitrar medidas que posibiliten el acceso al título y la creación de una nueva certificación válida que garantice un “pasaporte” digno al empleo.

#### Cuadro 5. Valoración de los Programas de Garantía Social

- Más del 70% está satisfecho o muy satisfecho con los compañeros, las perspectivas futuras, los contenidos, los métodos de enseñanza y con los profesores.
- Lo que más valoran son las prácticas en empresas (82,4%).
- Los alumnos más satisfechos (cerca del 80%) son con diferencia de las modalidades de Formación y Empleo (Ayuntamientos/empresas), y Talleres Profesionales (AA sin ánimo de lucro).
- Especialmente con sus profesores, métodos de enseñanza, organización y perspectivas futuras.
- Esta valoración se hace desde centros con condiciones económicas e instalaciones mucho más precarias que las de colegios e institutos.

La alta valoración de los PGS por parte de estos jóvenes confirma la necesidad de mantener muchas de sus medidas y de conservar (e incluso, aumentar y enlazar) la variedad de modalidades y la tipología de centros de oferta.

#### Conclusiones para futuras medidas de atención a la diversidad

- Si más del 50% de los alumnos de la muestra sólo ha repetido una vez, no parece ser una medida muy utilizada ni muy útil (quizá por cómo se utiliza, “repitiendo más de lo mismo”, y porque debía hacerse forzosamente al final del ciclo), por lo que debe revisarse a fondo tanto su utilización, como su frecuencia, y la búsqueda de otras medidas alternativas o complementarias más eficaces.
- Dado que los PGS mejor valorados son los que se cursan fuera de los centros de Secundaria (y dado que el 77% de los ex-alumnos sigue muy interesado en el título de ESO), pensamos que:
  - *La ESO debe incorporar muchas características de estos programas externos:* otra atmósfera, más conexión con la realidad, más práctica, organización más flexible y, para los alumnos/as con dificultades: grupos más reducidos, pocos profesores por grupo, menos materias organizadas por competencias básicas, más tutoría y contacto más estrecho y personal con los profesores, medidas de apoyo integrales y comunitarias.
  - Hay que posibilitar *vías múltiples y flexibles para obtener el título de ESO en cualquier momento*, aunque sin devaluarlo.
  - Es imprescindible *crear certificaciones válidas para la inserción laboral y no estigmatizantes*, para revalorizar aquellos programas destinados a alumnos que no puedan o no deseen (éstos últimos son pocos, como hemos visto) obtener el título de ESO en el plazo



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

previsto. Esta medida, unida a la anterior, prestigiarían ambos tipos de formación y ambas titulaciones.

- Tal y como se recomienda en el propio estudio (Idea, 2002), puesto que los alumnos de nivel sociocultural más bajo son los que se derivan mayoritariamente a PGS y de forma más temprana (recordemos que los pocos que llegaron a 4º de ESO –el 10%– son de nivel sociocultural más alto):
  - Las necesidades y dificultades de estos jóvenes, recomiendan que la intervención educativa vaya acompañada de *iniciativas integrales* que mejoren la situación de las familias, y de ellos mismos (caso de menores no acompañados e inmigrantes en general, entre otros). A esto nos referiremos más adelante al hablar de la intervención por zonas y planes integrales.
  - Los centros de Educación Secundaria que escolarizan a alumnos de contexto más bajo y con más necesidades necesitan ser dotados de *recursos extraordinarios*. Por nuestra parte haríamos extensiva esta afirmación a las entidades que venían organizando PGS en buenas y necesarias condiciones, es decir, a las asociaciones sin ánimo de lucro y entidades dependientes de Ayuntamientos (que forman a los jóvenes con mayor desventaja sociocultural), pues *no son modalidades o entornos educativos y formativos prescindibles*, como justificaremos más adelante.

Siendo los programas organizados por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro las que “atienden con éxito” las necesidades educativas y de todo tipo de los jóvenes más desfavorecidos que no encajan bien en los programas que se ofertan desde colegios e institutos ordinarios, merece sin duda la pena prestar atención a lo que desde estas organizaciones se demanda. Disponemos de información cualitativa referida a la modalidad de Talleres Profesionales de GS, que procedo a exponer.

### La experiencia de las organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación, formación e inserción de jóvenes en máximo riesgo de exclusión

En marzo de 2001 la Asociación Norte Joven organizó un Seminario Interno sobre Programas de Garantía Social, en el que un grupo de expertos de distinta procedencia (representantes de 3 ONGs de la C.A.M. que imparten programas de GS, 1 orientador de IES, 1 orientador de un programa organizado por un Ayuntamiento de la Comunidad, 1 inspector, 1 miembro del Servicio de Atención a la Diversidad y 3 académicos especialistas en atención a la diversidad), debatió a puerta cerrada sobre la situación de estos programas. Las conclusiones más importantes del Seminario<sup>8</sup> son las siguientes:

El éxito en la inserción sociolaboral de los jóvenes (por encima del 60%) que cursan programas de Garantía Social organizados por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro estriba fundamentalmente en que éstos encuentran condiciones que no encontraron en los institutos:

- Un *cambio radical en las reglas del juego*: el trato no es de profesor-alumno, sino de educador-adulto, en un pacto explícito entre el joven y la organización para resolver necesidades y problemas vitales.
- Un *itinerario personal abierto y flexible de educación-formación-inserción*. El alumno se incorpora en cualquier momento al mismo, sin tener que esperar a que se abra la matrícula del curso, existiendo la posibilidad de finalizar el período de formación cuando se han cumplido objetivos.
- Una *pedagogía del éxito*: los educadores apuestan por los jóvenes, se apoyan en sus múltiples capacidades disponibles, para promover más desarrollo.
- *Son proyectos de máximos*: a más necesidades educativas más calidad, más exigencia y compromiso para todos (alumnos, institución, profesionales, familias, voluntarios...). Corresponsabilidad orientada al *empoderamiento* del joven, lejos de la sobreprotección que aumenta su vulnerabilidad.

8 Asociación Norte Joven (2001)



- *Trabajo en Red, con enfoque comunitario*: involucrando profesionales + voluntarios + familias + tutoría entre iguales (mentorados) + IES + Servicios Sociales + empresas + grupos comunitarios de apoyo...
- Asimismo, hemos aprendido que al igual que la educación promueve el desarrollo, *la propia oferta de la organización –la estructura– promueve la continuación de la formación en los jóvenes*. Es decir que, en aquellas asociaciones que han sido reconocidas como Centros de Educación de Adultos, hay más porcentaje de jóvenes que se animan y logran obtener el título de ESO para adultos, y en las que tienen convenio con la Administración como Centros Formativos de Grado Medio, los jóvenes y adultos acaban accediendo en mayor medida a estos CF. La oferta predispone y dispone tanto al joven, como a la organización a hacer el esfuerzo, poner los medios, maximizar tiempos y posibilidades. Por eso es importante establecer convenios, eliminar barreras, eslabonar y combinar programas.

Pero al lado de las fortalezas de estos recursos que es tan importante aprovechar, identificamos problemas y limitaciones en la situación y estatus de estos programas, que será preciso superar en adelante:

- Los PGS se han convertido en un *subsistema residual del sistema educativo* (en la línea del discurso de la "segunda oportunidad"), *dirigido a jóvenes que aún podrían estar legalmente en el sistema educativo (hasta los 18 años)*. Sin embargo estos programas tan imprescindibles y demandados (por profesores, familias y alumnos) están en situación de *excepcionalidad, provisionalidad, inestabilidad, precariedad y desigualdad*:
  - En estatus académico: el Certificado de GS carece de validez para el acceso al empleo, y además está estigmatizado y devaluado socialmente.
  - En financiación y reconocimiento social de su importancia, lo que lleva a situaciones de: *Desigualdad territorial*: la suficiencia de la oferta y su financiación misma dependen de la voluntad política o los recursos de la Comunidad Autónoma o del Ayuntamiento en cuestión. Así, no todos los jóvenes españoles de 16 a 18 años disponen de igualdad de oportunidades para acceder a este tipo de programas que, muchas veces, es la única alternativa posible o viable.  
*Desigualdad estructural*: la excepcionalidad, provisionalidad, inestabilidad, precariedad y desigualdad de estos programas es mayor en algunas modalidades de GS, quedando especialmente perjudicada la de Talleres Profesionales.

Creemos que algo tendrá que decir el Estado en la Ley para impedir que esto siga ocurriendo en el tramo 16-18.

Abundando –por su importancia para los jóvenes– en la situación de la modalidad de Talleres Profesionales, hay que señalar que estos programas:

- Fueron diseñados y, de hecho así se está haciendo, para dar respuesta a los jóvenes en mayor situación de riesgo. Por ello incorpora un alumnado más heterogéneo y desfavorecido que ninguna otra modalidad de GS.
- No participan del contexto académico de los programas que se imparten en centros de Secundaria (no son "alumnos"), ni están próximos a la empresa como los que organizan los Ayuntamientos (no son "aprendices"). Por eso quizá en las convocatorias públicas de Programas de Garantía Social se les llama eufemísticamente "jóvenes"; término por el que ni la Administración educativa ni la Administración laboral se sienten concernidas al parecer.
- Los jóvenes no tienen los alicientes adicionales de otras modalidades (no perciben remuneración mientras los cursan, ni disponen de prácticas en empresas porque no hay cobertura legal para realizarlas).
- Inestabilidad de una oferta educativa y formativa que se ha demostrado imprescindible. Las subvenciones públicas son inestables (renovables anualmente en función de recursos disponibles y, a veces, incluso de la proximidad ideológica al financiador...), y sin coincidencia con el comienzo del curso, lo que hace inviable el trabajo con continuidad y a largo plazo que es imprescindible en cualquier institución que quiera educar con calidad e insertar a una población como la que atienden estos programas.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Todo lo anterior ha redundado en la devaluación del programa de GS, y por tanto de sus destinatarios, sus profesionales, su calidad... El hecho es que *predomina la política presupuestaria sobre la política educativa*, pues sólo se pone dinero encima de los problemas, y de manera inestable y desigual, sin cuestionarse el papel estructural, de fondo, que estos programas juegan en la formación de muchos jóvenes menores de 18 años (por no hablar de los adultos-jóvenes –casi la mitad de ellos inmigrantes- que también necesitarían y encontrarían una respuesta válida en este tipo de programas).

Los dos factores de desigualdad que hemos mencionado (territorial y estructural) sólo podrán ser corregidos *si la Ley contempla y regula estos programas dirigidos a jóvenes de 16-18 años con fracaso escolar, de manera que no sea un oferta residual o de segunda clase aunque sea voluntaria para los alumnos/as*, tanto si tiene lugar en el ámbito de la educación formal, como no formal o de manera combinada.

Junto a todo ello, constatamos el hecho de que los Programas de Garantía Social –en especial las modalidades destinadas a jóvenes con rechazo escolar, desventaja social y necesidad de inserción laboral- se han visto desbordados por factores no previstos en el momento que fueron diseñados:

- Importantes tasas de fracaso escolar en el sistema educativo (más de un 25% de promedio).
- Irrupción creciente de jóvenes y adultos inmigrantes en estos programas.
- Mal uso de los sistemas de derivación de alumnos (no se agotan las medidas ordinarias y extraordinarias en los centros, se deriva cualquier alumno problemático, de forma que hay alumnos que no están en estos programas y deberían estar, y alumnos que están y deberían permanecer aún en los centros ordinarios).

Todo lo expuesto hasta aquí justifica el esfuerzo por encontrar una alternativa educativa y formativa válida, que conserve lo mejor de los antiguos PGS y supere sus limitaciones. En mi opinión, los Programas de Iniciación Profesional (PIP) que proponía la LOCE no son esta alternativa, entre otras razones porque cerraban en falso el problema de la titulación vinculando la obtención del título de ESO al programa de iniciación, haciendo inviable su obtención para muchos alumnos sin ofrecerles tampoco alternativas válidas y realistas para la inserción laboral.

Volveremos a retomar estas conclusiones en el capítulo de propuestas. Ahora, junto al análisis de las limitaciones y ventajas de los PGS que nos permite ir perfilando algunos aspectos de los programas y medidas que sería necesario arbitrar, me voy a referir a otro tipo de evidencia teórica y empírica disponible que nos puede ayudar a perfilar el currículo más adecuado para la inclusión sociolaboral de los jóvenes en riesgo.

### 3.3.2.2. Competencias básicas para el desarrollo personal y la inclusión sociolaboral de los jóvenes en riesgo

Expondré brevemente las principales conclusiones obtenidas en una investigación europea sobre empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en el Nivel 1 de cualificación profesional.

Ficha técnica: *Proyecto "Practical & Educational Training"*. (Programa Leonardo)<sup>10</sup>

*Fecha:* 1997-1999

*Participantes:* 3 entidades sin ánimo de lucro (2 españolas y una sueca), 1 centro público de Suecia, 1 centro privado del Reino Unido y 60 empresas de los distintos países (53% españolas) PYMEs en su mayoría.

Entre otros objetivos, la investigación se propuso conocer las competencias que demanda el empleador a jóvenes de nivel básico de cualificación, identificadas mediante encuesta y entrevistas a empresarios (demanda directa) y a trabajadores en activo ex-alumnos de los centros

10 W.A.A. (2003).



participantes en el estudio (demanda percibida). Se identificaron, tanto las competencias sociolaborales más valoradas, como los errores que, a juicio de los empresarios, cometen con más frecuencia estos jóvenes en el período de prácticas (Cuadro 6).

**Cuadro 6. Opinión de los empleadores: competencias sociolaborales más valoradas y errores más frecuentes en el período de prácticas en la empresa**

Competencias sociolaborales más valoradas	Errores más frecuentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afán de colaboración e interés por aprender.</li> <li>- Atención y concentración.</li> <li>- Responsabilidad.</li> <li>- Disponibilidad.</li> <li>- Esfuerzo.</li> <li>- Comprensión de instrucciones.</li> <li>- Calidad del trabajo.</li> <li>- Aspecto externo cuidado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de respeto a superiores y compañeros.</li> <li>- Impuntualidad y/o absentismo.</li> <li>- Falta de atención y concentración.</li> <li>- Irresponsabilidad.</li> <li>- Falta de interés por aprender.</li> <li>- Escasa atención a las instrucciones.</li> <li>- Mala calidad del trabajo realizado.</li> <li>- Aspecto exterior descuidado.</li> </ul>

Tal y como se desprende del estudio, las actitudes son el principal criterio de contratación (para el 69% de los encuestados), por encima del conocimiento del oficio o la formación previa. Asimismo, observamos cómo 2/3 de los errores más frecuentes detectados por los empleadores en los jóvenes en prácticas corresponden a competencias actitudinales.

Si a esto sumamos el hecho de que sólo el 44% de los encuestados exige formación previa en el oficio (en el 50% de los casos no existe en la empresa ningún tipo de plan de contratación que establezca criterios para la selección de los empleados), que el 60% de las empresas tiene un sistema de formación interno, el 37% externo, y el 40% realiza actividades de reciclaje profesional, se constata en este estudio lo que ya sabíamos por la vía de la experiencia: *en el nivel de cualificación básico (Nivel 1), muchos empleadores estarían dispuestos a enseñar el oficio a cualquier joven que reúna las competencias sociolaborales necesarias, principalmente actitudinales.*

¿Cuáles son entonces los factores claves para la inserción laboral de jóvenes en desventaja con nivel básico de cualificación? (Cuadro 7).

**Cuadro 7 Factores clave de inserción laboral (Nivel 1 de cualificación profesional)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Competencias básicas</i>: conocimientos instrumentales básicos relacionados con el lenguaje, el cálculo, las nuevas tecnologías...</li> <li>- <i>Competencias transversales</i>: habilidades sociolaborales: actitudes, hábitos, valores...</li> <li>- <i>Competencias prácticas</i> adquiridas en el entorno real de trabajo.</li> <li>- <i>Sin desventajas adicionales</i> reflejadas en la normativa legal (como es el caso de no disponer de permiso de residencia y trabajo, o del título de ESO, lo que obliga a la empresa a dar tiempo laborable al trabajador para que lo obtenga si lo desea, primando la contratación de los titulados).</li> <li>- <i>Con ventajas fiscales</i> (vinculadas a la responsabilidad social de la empresa, ámbito que en nuestro país debe ser objeto de mayor atención y exigencia).</li> </ul>	<p><i>Dándose al menos las 4 primeras condiciones... muchas empresas estarían dispuestas a enseñar a los jóvenes las "competencias específicas" vinculadas al desempeño de un oficio o puesto de trabajo, pero no a aceptar la situación inversa.</i></p>
--	---



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

Esta mirada a los factores clave de empleabilidad desde la perspectiva de los empresarios es imprescindible para tener clara una parte importante del currículo de los programas y medidas destinados a los jóvenes en riesgo. Definitivamente no basta con cualificarlos profesionalmente en un oficio, con diseñar un currículo más propio de la formación ocupacional o permanente, que de la formación integral que necesitan. Pero, además, la administración educativa y los educadores no debemos ni podemos renunciar al objetivo que nos da identidad: educar. Los objetivos de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento, la cohesión social y el aumento de la competitividad para el 2010 proponen líneas importantes de actuación para la cohesión social, pero tienen un riesgo que es preciso y posible evitar, al igual que lo tenía el Libro Blanco sobre "Crecimiento, competitividad y empleo" del año 1995. El riesgo es que claudiquemos demasiado pronto ante el reto de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, de educar para la ciudadanía, y pasemos rápidamente a la formación de "recursos humanos." Recordemos que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien, se afirma que *"...las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo."*

En consecuencia, las medidas educativas e inclusivas destinadas a los jóvenes en riesgo (y estamos hablando de jóvenes a partir de los 15/16 años), no pueden reducirlos a "recursos humanos" desde la lógica del empleo. Esta idea debería estar presente en cualquier diseño curricular destinado a la educación y formación de los jóvenes de 16 a 18 años, que es el tramo que nos ocupa en esta ponencia, y en edades posteriores. De lo contrario, me temo que ni la equidad en educación ni la cohesión social van a ser una realidad.

### **3.3.3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL DEBATE**

3.3.3.1. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y la promoción de la inclusión integral de niños y jóvenes en riesgo

No quiero eludir la invitación a plantear propuestas para tratar de ir perfilando medidas más adecuadas a los niños y jóvenes con rechazo escolar y en riesgo. Sin embargo, soy muy consciente de que las que voy a formular no están exentas de dificultades o limitaciones y que necesitarán ser mejoradas, completadas... debatidas en suma. Voy a plantearlas en función de su distinto nivel de prevención.

#### **● Prevención primaria: intervenir lo antes posible**

Aunque este documento se centra en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad para niños/jóvenes que finalizan la ESO sin éxito, no quisiera dejar de apuntar algunas medidas de prevención primaria del fracaso escolar y la exclusión en las etapas de Infantil y Primaria.

La comunidad educativa sabe sobradamente que gran parte de los problemas que nos encontramos en Secundaria ya habían dado la cara, con mayor o menor intensidad, en etapas anteriores. En consecuencia:

- Es imprescindible dejar de identificar "atención a la diversidad" con ESO, práctica que empieza a ser una tradición consolidada. Es imprescindible *volver la mirada a las etapas de Infantil y Primaria.*
- *Las familias en riesgo deberían poder y saber escolarizar a sus hijos en el primer ciclo de la etapa (0-3 años).* Su escolarización temprana debería ser gratuita y contar con ayudas e incentivos, para lo que sería necesario que las Administraciones públicas dispusieran una oferta suficiente y de calidad, concentrada en zonas desfavorecidas (ahora está en torno al 13,5%, muy por debajo del 40% de la demanda).
- Toda la etapa de Educación Infantil debería tener un *fuerte carácter educativo*, no meramente asistencial, ni siquiera en el primer ciclo, y las familias sin recursos deberían disponer de *apoyos para transporte, comedor y material escolar*, aunque no se trate de una etapa de escolarización



- obligatoria. Habría que *plantearse también la posible obligatoriedad del 2º ciclo del Infantil*, así como su *incorporación a los colegios públicos de Primaria* para facilitar la coherencia educativa.
- *En Primaria* es necesario experimentar medidas más eficaces que la simple opción de repetir curso, nos referimos a la creación de un grupo de apoyo intensivo durante un curso adicional (más educación a quien más lo necesita), bien al final del 1º ciclo (cuanto antes mejor) o al final de la etapa. Esta propuesta creemos que está plenamente en algunos centros de especial dificultad, donde desde el comienzo de la etapa es posible identificar en algunos grupos de niños/as desfases curriculares y socioemocionales muy severos.
  - *Los Equipos externos de apoyo deben ser mejor dotados* (en variedad y cantidad de profesionales) reduciendo ratios que en muchas CC.AA. hacen disfuncional su importante labor, y también debe ser reforzado el papel de los Departamentos de Orientación, desde un modelo de asesoramiento colaborativo que fortalezca a los centros. Debería repensarse la oportunidad de disponer tanto de Departamentos, como de Equipos externos de apoyo para todas las etapas/centros, siguiendo el modelo de la Comunidad de Galicia. Por otra parte, coincido plenamente con la idea de que la solución no siempre está en contratar más profesionales y de más diversos perfiles en los DO de los centros. Hacen falta más recursos humanos y de nuevas especialidades, es cierto, pero sobre todo hace falta planificación integral, coordinación y colaboración entre recursos, trabajo en Red.

- **Prevención secundaria: intervenir aún a tiempo**

Hablar de las respuestas para quienes finalizan la ESO sin éxito, no puede significar lo mismo que hablar de medidas residuales o de segunda clase, aunque pertenezcan al ámbito de la intervención preventiva de carácter secundario y a veces terciario, es decir, destinadas a resolver problemas y evitar males mayores a los ya producidos.

La propuesta que deriva de la información y argumentación manejadas en este documento parte de los siguientes principios básicos y de un conjunto de premisas de carácter teórico-práctico:

Principios y objetivos de orden superior:

- Aplicación de los principios de calidad con equidad y corresponsabilidad (que subsumen los principios de prevención, desarrollo e intervención global).
- Asunción de los objetivos europeos de cohesión social y educación básica de todos para vivir, convivir y trabajar en la sociedad del conocimiento.
- Asunción de los Objetivos del Milenio promulgados por Naciones Unidas y refrendados y reforzados en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y en el Foro Mundial de Dakar (2000) sobre educación. El objetivo de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos no sólo está dirigido a los países en desarrollo, sino a todas las personas, con especial atención a las poblaciones excluidas o en riesgo.

Premisas de las propuestas:

- Compartimos la propuesta del MEC expresada en el Documento para el Debate, de contemplar 2 repeticiones a lo largo de la educación obligatoria.
- En consonancia con lo anterior, el alumno *podrá* permanecer escolarizado en el sistema educativo hasta los 18 años (supuesto obviamente no negado en el mismo "Documento para el Debate").
- Aunque los jóvenes demanden o necesiten cualificación temprana e inserción laboral en el período considerado (16-18 años) el sistema educativo no debe ni puede renunciar a su desarrollo personal, a ofrecer vías realistas de continuación de la formación y a educarlos para la ciudadanía (no debe reducirlos a "recursos humanos" para el empleo poco cualificado).
- La suposición anterior implica que el Estado democrático (y en su nombre la Administración educativa) debería comprometerse a mantener una *oferta educativa y formativa gratuita, suficiente e inclusiva para jóvenes de 16 a 18 años*, contando no sólo con la red básica de centros, sino con otras instituciones educadoras del entorno comunitario (Ayuntamientos y AA. sin ánimo de lucro). Quizá baste con reordenar y articular lo que existe, que la Administración plantee requisitos mínimos a las instituciones, y disponga unas *certificaciones que garanticen y reconozcan la calidad y utilidad de la oferta*. Sabemos hasta dónde dependen estas

medidas de la Administración autonómica y local, pero la Ley básica debería establecer maneras de promover y garantizar la igualdad territorial de oportunidades en relación con esta oferta.

- Los retos educativos desbordan actualmente con mucho lo que la escuela puede afrontar en solitario, por lo que es necesario abrir las escuelas, crear redes y comunidades educadoras.

- Propuestas:

Superando las limitaciones de anteriores medidas (Programas de Garantía Social de la LOGSE, y PIP de la LOCE), la propuesta consiste en crear los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), con esta denominación u otra que se considere más adecuada. Yo sugiero ésta denominación porque pretendo hablar de algo nuevo y ya no me sirven denominaciones anteriores connotadas. Lo importante es que la denominación incorpore el doble carácter (educativo y formativo) y no sea estigmatizante (debe incorporar el mensaje de que quienes los cursan saben, quieren y son capaces de convivir, aprender y trabajar).

- Estos Programas (cuyos módulos formativos variarán en función de los objetivos educativos y del perfil del puesto de trabajo para el que forman):
- Estarán dirigidos a alumnos y alumnas de 16 años en adelante que, por presentar un desfase curricular significativo, rechazar el entorno escolar y manifestar problemas serios de conducta o convivencia, y que pese a haberse agotado las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad a lo largo de la escolaridad obligatoria, no es previsible que puedan obtener el título de ESO en el período previsto. También podrán cursarla adultos (+18 años) en los centros y condiciones que la Ley establezca, aunque con las mismas garantías de calidad, equidad y titulación. Sé que hay compañeros que proponen abrir este tipo de programas a alumnos/as de 15 años con rechazo escolar (siempre en centros ordinarios y con todas las cautelas necesarias). Yo, por el momento, me inclino a buscar otras medidas innovadoras de atención a la diversidad hasta los 16 años (en la línea de la "educación combinada" –y nótese que hablo de educación, no de escolarización- entre dos tipos de instituciones educativas) para alumnos de esas características. Pero extender estos programas a los 15 años me parece que, no sólo estimularía la derivación de los "casos difíciles" antes de intentarlo todo con lo que esto supone de riesgo, sino que podría forzar y desvirtuar el propio potencial y prestigio que deberían tener estos programas. En cualquier caso, habrá que encontrar fórmulas adecuadas para menores de 16 años.
- Ofrecerán una vía de educación + cualificación profesional (Nivel 1) que incluya en su currículo mínimo obligatorio competencias:
  - De desarrollo personal y social (*básicas*).
  - Vinculadas al empleo (*específicas*)
  - Que den valor al empleo (*básicas, prácticas y de empleabilidad*)

Esta propuesta curricular vinculada a titulación o certificaciones se concretaría en la siguiente estructura modular:

### Estructura modular de un PCPI



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



Respecto a la estructura modular del currículo de estos programas, quiero destacar especialmente dos cosas:

- Los 4 tipos de competencias son igualmente importantes en la formación de estos jóvenes.
- Las *competencias básicas* se dispondrían en función de 2 conjuntos de módulos alternativos (que configuran dos itinerarios posibles):
  - Módulos de competencias suficientes para obtener el título de ESO, pero “verdaderamente básicas”, asimilables al proceso de adaptación que se realiza en los Programas de Diversificación Curricular.
  - Módulos de competencias básicas que no conducen a titulación, pero sí tienen gran importancia para la educación integral de estos jóvenes. Estarán muy globalizadas y relacionadas con el resto de competencias.

#### Titulación y Certificación:

La posibilidad de obtener el *título de ESO no estará vinculada a la realización de un PCPI*, tal y como dispone la LOCE (para eso ya están los Programas de Diversificación Curricular, que es una medida a cursar dentro de los centros de Secundaria que se ha demostrado útil y debería mantenerse). Sin embargo, se ofrecerá, promoverá y facilitará la posibilidad de cursar al mismo tiempo un conjunto de “Competencias básicas” de nivel ESO a aquellos alumnos que –dentro o fuera de los centros de ES- deseen obtener el título. Sería importante poder enviar con ello a la sociedad un triple mensaje: que habrá vías para facilitar la obtención del título de ESO, que hay vías alternativas para la inserción sociolaboral si esta titulación resulta inaccesible temporalmente, y que no se va a devaluar ninguna titulación.

El Ministerio de Educación debería crear un Certificado de Cualificación Profesional-Nivel 1 (con la denominación que se estime adecuada) que reconozca el conjunto de competencias adquiridas por el/la alumno/a al cursar un PCPI (*competencias básicas de nivel básico, competencias profesionales específicas, competencias para la empleabilidad y aquellas adquiridas en las prácticas en la empresa*). Este Certificado<sup>11</sup> permitiría al MEC disponer su propia oferta de Programas de CP1 y reconocerla. Serían pues una oferta y una certificación de la Administración educativa (distinta a la del MTAASS que sólo oferta formación ocupacional para trabajadores y desempleados, y certifica profesionalidad).

Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAASS), como prevé la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, reconocerá/convalidará las “*competencias profesionales específicas*”, es decir, aquellas incorporadas a los Módulos formativos vinculados a competencias del puesto de trabajo que se correspondan con el Catálogo General de las Cualificaciones, e incluso las de Prácticas en empresas dando un Certificado de Profesionalidad (Nivel-1), también previsto en la mencionada Ley. Este certificado<sup>12</sup> es imprescindible para acceder al empleo, especialmente en ausencia del título de ESO.

En paralelo, es necesario poner en marcha el sistema de validación de los aprendizajes no formales e informales para acceder al Certificado de Profesionalidad (previsto en el Art. 8.2. de la Ley de las CyFP), de forma que muchos jóvenes y adultos (entre ellos muchos inmigrantes o refugiados) no se vean obligados a cursar innecesariamente este tipo de programas para obtener una certificación, y puedan obtener el que da acceso al empleo de forma que no paralice o interfiera su desempeño y desarrollo profesional. Esto permitiría además, no desvirtuar los objetivos de estos programas de formación inicial (los PCSP-1), y no hacer aún más heterogéneos los grupos de destinatarios.

#### Algunos aspectos de ordenación académica referida a los PCPI:

En el tramo de edad de los 16 a los 18 años, la oferta de PCPI dirigida a alumnos del perfil que no ocupa, debería ser:

- *Para la Administración*: obligatoria.

11 Sería éste un **Certificado CCCP-1**, acrónimo fácil de recordar y que recoge de manera intuitiva todo lo que comprende (tres tipos de competencias + las adquiridas en las prácticas).

12 En este caso podríamos hablar de un **Certificado CP-1** (acrónimo que también intuitivamente permite reconocer lo que certifica: competencias específicas del puesto de trabajo + prácticas en empresa).

- Para los alumnos/as: gratuita y suficiente, y de realización voluntaria.

Estas afirmaciones se asientan en los principios de calidad con equidad y en la premisa no negada hasta ahora por la Administración de que cualquier alumno/a que lo necesite para superar las barreras al aprendizaje puede permanecer en el sistema educativo hasta los 18 años. Si esto es así, necesitamos llevar más lejos el significado de “permanencia permitida”, no es fácil defender que el sistema asume dos años más de escolarización sólo en caso de repetición de curso. La repetición parece no ser una medida muy utilizada ni eficaz o bien aplicada en muchos casos, y por tanto no debería ser la que condicione las oportunidades educativas dentro del sistema. Si *educar es dar oportunidades* –ese margen extra que dan las familias estructuradas y con recursos a sus hijos cuando fracasan en la escuela-, a los jóvenes desaventajados de esas edades tan decisivas debería dárselas la sociedad, en este caso el sistema educativo, si ellos se comprometen a aprovecharlas. El “*pacto*” *explícito entre el joven y la oportunidad que se le brinda* es un procedimiento utilizado en muchas organizaciones que suele dar buenos resultados, y que puede incorporarse a los procesos de incorporación voluntaria a estos programas.

Duración:

- Cursos:
  - *PCPI con previsión de obtener el título de ESO*: 2 años (unas 2000 horas / 30 hrs. Semanales).
  - *PCPI para la obtención del Certificado de Cualificación Profesional + Certificado de Profesionalidad*: 1 + 1 (podría bastar un curso para algunos jóvenes, pero se contempla la posibilidad de 1 curso más para aquellos que lo necesiten; nuestra experiencia anuncia que éste será el caso de una gran mayoría).
- Jornada: intensiva (mañana ó tarde) ó partida (mañana y tarde) en función del perfil de los destinatarios (bien necesidad de combinar formación con trabajo y/o cargas familiares, bien jóvenes de 16 a 18 años que no tienen la situación anterior y se considera que les vendría bien no “estar en la calle” muchas horas y acostumbrarse a un horario de jornada laboral partida). Los centros podrían ofertar turnos de formación con los dos tipos de horarios (es una iniciativa que las ONGs practican con buenos resultados). Quiero insistir en que la posibilidad de contemplar la jornada intensiva (mañana o tarde) obedece exclusivamente a razones de accesibilidad para el alumno/a; desde el punto de vista meramente educativo, creemos que la jornada partida es la que permite tener garantías de calidad de la oferta, porque favorece la coordinación, las actividades complementarias, la tutoría intensiva, u otras iniciativas organizativas y de apoyo personal de la mayor importancia para el éxito de estas medidas.

Modalidades:

Al mismo tiempo consideramos que, con modificaciones, las tres modalidades de los Programas de Garantía Social eran una buena idea. Por el distinto perfil de los alumnos: (con dificultades de aprendizaje o desfase curricular importante / con necesidad y capacidad de incorporación inmediata al empleo / y con rechazo escolar, problemas de convivencia y en riesgo de exclusión), así como por el valor que aportan cada una de las instituciones (IES, entidades vinculadas a Ayuntamientos y asociaciones s.a.l., respectivamente) a la educación, formación e inserción de estos jóvenes (como justificaremos más adelante, proponemos incorporar también a los Centros de Educación de Adultos). Por tanto, podría pensarse en establecer varias modalidades de PCPI en función de poblaciones y centros de oferta.

Centros:

La propuesta que avanzamos en este sentido, contemplaría los distintos supuestos barajados hasta aquí (Cuadro 8). No se trata siempre de alternativas excluyentes, sino de disponer un conjunto de centros de diversa oferta y titularidad para satisfacer las necesidades de educación, cualificación e inserción de distintos perfiles de jóvenes.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



**Cuadro 8. ¿Dónde cursar los PCPI?**  
Incorporación al Programa

Centros de Secundaria con Ciclos Formativos.	Sería recomendable organizar PCPI vinculados a la oferta de CF de Grado Medio del Centro.
Centros de Educación Secundaria sin Ciclos Formativos	Es una opción sólo recomendable para alumnos con mero desfase curricular, y para PCPI que no requieran instalaciones y materiales de taller muy especializadas. Habría que estudiar en este caso la posibilidad de la escolarización combinada o compartida.
Centros de Educación y <u>Formación</u> de Adultos.	Hasta ahora estos centros públicos no contemplan oferta formativa, que deberían incluir. Son muchos los jóvenes y adultos que tratan de obtener el título de ESO por esta vía y, al mismo tiempo podrían cualificarse profesionalmente en el nivel 1.
Centros Integrales de Formación Profesional (Art. 9 y 11.4 de la Ley de las CyFP).	Para jóvenes en <u>formación inicial</u> , jóvenes y adultos <u>desocupados</u> con cualificación pero sin titulación, y <u>trabajadores</u> con necesidad de actualización (Art. 9). Estos centros podrían ser públicos o concertados. Así por ejemplo, tanto unos como otros podrían especializarse en un conjunto de oficios relacionados y/o con alto nivel de empleabilidad (electricidad, ebanistería y fontanería, por ejemplo) dirigidos a las 3 poblaciones (unos PCPI para jóvenes con necesidades de formación inicial, una oferta de formación ocupacional para desempleados, y una oferta de formación permanente para trabajadores con necesidad de reciclaje). De este modo: - Se optimizan recursos y esfuerzos. - Se podría reformular como itinerario formativo, lo que hasta ahora muchos usuarios consideran o utilizan indebidamente como alternativas (de forma que muchos jóvenes sin titulación ni cualificación, cursan módulos cortos de la formación ocupacional que no satisfacen sus necesidades formativas, pero hacen una involuntaria competencia desleal a los programas y organizaciones con proyectos educativos integrales más largos y exigentes, pero más eficaces para ellos). El itinerario correcto sería: Educación y formación inicial (MEC) → formación ocupacional de desempleados ya cualificados (MTASS) → formación permanente de trabajadores (MTASS).
Entidades en convenio con Ayuntamientos.	Para jóvenes y adultos con necesidad y capacidad de incorporación inmediata al empleo.
Asociaciones sin ánimo de lucro.	Instituciones especializadas en dar respuesta a población joven desfavorecida socialmente, con problemas de rechazo escolar y en situación de riesgo. Deberían salvarse importantes escollos que existen en la actualidad: - Dando cobertura legal a las prácticas en empresas. - Sustituir la dependencia de subvenciones inestables por convenios con la Administración. - En caso de persistir la política de subvenciones: · Las subvenciones deberían ser estables, suficientes, convocadas y resueltas a tiempo, aunque siempre vinculadas a la evaluación de la demanda y de la calidad de la oferta (política educativa, no sólo presupuestaria). · Que la concesión de la autorización como centro para impartir PCPI sea independiente de la obtención o no de subvenciones públicas. - Eliminando la incompatibilidad –de facto- que hay de cursar un Programa de Garantía Social y estar matriculado al mismo tiempo en un Centro de Educación para Adultos con el fin de obtener el título de ESO.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

Al menos en los centros orientados a jóvenes en desventaja social, desescolarizados y en riesgo de exclusión, el acceso debe ser voluntario y abierto, pudiendo incorporarse al programa en cualquier momento del curso (itinerarios personales de formación).

Sistema de prácticas en empresas:

En todas sus modalidades, los PCPI deben contar obligatoriamente con unos Módulos de competencias adquiridas en las prácticas en la empresa (ver cuadro de estructura modular). Serían prácticas de enfoque dual (2 ó 3 días a la semana) y curricular, es decir, tutorizadas y evaluables, y por lo tanto con la cobertura legal correspondiente.

Recursos y apoyo:

Los centros de cualquier tipo que oferten PCPI y sean cursados por alumnado con fracaso escolar, desventaja social, rechazo escolar y riesgo, deben disponer de los tiempos, recursos económicos y humanos especializados y suficientes para asegurar el aprendizaje de los 3 tipos de competencias y la tutoría de prácticas en empresas.

Los PCPI impartidos en cualquier modalidad para jóvenes de 16 a 18 años, deben contar con el apoyo de los Equipos y Departamentos de Orientación (internos y/o externos a los centros ordinarios), por lo que debería estar entre las funciones de éstos prestar apoyo a los centros y profesionales que atienden a estos jóvenes (lo que obviamente requiere las dotaciones y ratios adecuadas).

Es preciso crear estructuras o redes de planificación e intervención educativa integral:

- Un Plan Local (o Zonal) Integral de previsión y coordinación de necesidades y servicios (educativos, formativos, de prácticas, de salud, de ocio, empleo, etc.).
- Una Red Local (o Zonal) de Instituciones Educadoras e Inclusivas (escuelas, colegios, Institutos, Servicios Sociales y Sanitarios, centros de acogida y atención al inmigrante, asociaciones de vecinos, ONGs de acción socioeducativa, asociaciones deportivas y recreativas, empresas, etc.)

Vuelvo a incidir en una idea ya expresada, hacen falta más recursos de apoyo a los centros, es cierto, pero sobre todo hace falta planificación, coordinación y colaboración entre recursos.

El trabajo en red de las distintas instituciones, servicios y recursos debe sustituir el planteamiento de "escuelas de segunda oportunidad" por la intervención educativa de calidad en el marco de un plan de atención integral a las poblaciones en desventaja.

Desde esta visión integral de los problemas y de sus soluciones, los centros educativos habrán de ir constituyéndose en comunidades de aprendizaje que apliquen los principios de "calidad con equidad" de acuerdo al principio de "corresponsabilidad". El movimiento de "escuelas como comunidades de aprendizaje" (del que ya hay experiencias muy interesantes en nuestro país, muy vinculadas al Proyecto Atlántida), de hecho se basa en la idea del "éxito para todos y entre todos", y promueve más participación, más educación y más recursos para resolver los problemas de aprendizaje y de enseñanza.

### 3.3.3.2. Innovación, experimentación y evaluación de medidas de atención a la diversidad

Una buena muestra de la necesidad de seguir buscando medidas adecuadas de atención a la diversidad, es la variedad de experiencias y propuestas que a lo largo del Seminario organizado por el MEC en Zaragoza fueron mostrando los representantes de las Comunidades Autónomas y los directores de Instituto que participaron.

Asimismo, nos alegra encontrar en el Documento para el Debate la previsión de identificar y experimentar medidas innovadoras en este campo, práctica que desde los tiempos que precedieron a la promulgación y desarrollo de la LOGSE echábamos de menos.

La puesta en marcha de esta iniciativa del MEC permitiría saber si las medidas de atención a la diversidad que diseñamos y ensayamos en los ámbitos autonómico, nacional e internacional son verdaderamente eficaces e inclusivas.



Es un hecho que hay diversidad de iniciativas que se están poniendo en marcha en los centros, pero lo es también que desconocemos en muchos casos su valor, pues pocas han sido objeto de un plan experimental controlado y evaluado que permita sacar conclusiones y comunicarlas a la Administración y a la comunidad educativa global. Esto no sólo limita la toma de decisiones sobre su implantación o su desestimación, sino que hace a muchos centros avanzar a ciegas, bien empleando tiempo y esfuerzo en “descubrir la pólvora” por segunda vez, bien cometiendo errores que podrían haberse evitado a la luz de la experiencia de otros.

### 3.3.3.3. Creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva

En el Documento para el Debate (MEC) se propone la creación de un Observatorio sobre Interculturalidad, propuesta que me parece de gran interés. Sin embargo, y vinculándolo con la necesidad de innovar, experimentar y evaluar las innovaciones relativas a medidas (organizativas, curriculares, etc.) y recursos para la atención a la diversidad de necesidades educativas en general, me parece de más alcance la creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva. Su finalidad sería no sólo promover la innovación y evaluación de prácticas inclusivas (aquellas que se esfuerzan por eliminar las barreras al aprendizaje y la participación), sino también recoger, documentar, y difundir cuantas medidas y recursos contribuyan a la inclusión social de colectivos en riesgo, sea por factores culturales, sociales, económicos, vinculados a la inmigración o cualquier otro. La educación inclusiva es necesariamente intercultural (con lo que esta podría ser una sección del propio observatorio), pero ha de atender a muchos otros factores de diversidad y desventaja.

Este Observatorio permitiría que toda la riqueza de medidas y experiencias de atención a la diversidad puestas en marcha por Comunidades Autónomas y centros, así como otras que se desarrollan en países de nuestro entorno, pudieran ser conocidas y valoradas. Ofrecería un banco de experiencias y recursos nacionales e internacionales, y un ámbito de intercambio y reflexión que iluminaría para todos el estado de la cuestión.

Soy muy consciente de que son aún muchas las consideraciones y precisiones que habrá que hacer a las propuestas presentadas en este documento, así como debatir propuestas alternativas. Por ello agradezco la oportunidad de exponerlas en una publicación que, como todas las que promueve Atlántida, llegan al núcleo más activo y renovador de la educación en nuestro país.

### Referencias bibliográficas

- Asociación Norte Joven (2001): *Conclusiones del Seminario interno sobre los Programas de Garantía Social*. Documento inédito. Madrid, Asociación Cultural Norte Joven ([www.norte-joven.org](http://www.norte-joven.org)).
- Comisión Europea (1995): *Libro Blanco*. Bruselas.
- Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid, Alianza.
- VV.AA. (2003): *“P.E.T. Programa de enseñanza para el trabajo. Habilidades socio-laborales”*. Madrid, Asociación Cultural Norte Joven. ISBN: 84-699-9789-0. Disponible en CD-Rom.

## 3.4. Promoción de la convivencia y escuelas de cultura académica

Rodrigo J. García Gómez  
**Asesor Proyecto Atlántida**

Entendemos que el análisis de las dificultades de convivencia en los centros escolares tiene que ver, una vez más, con el problema de la pedagogía, es decir, «su naturaleza política». Por tanto, deberá «estar coloreado de tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases [...] están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local» [Freire, 1993: 105].



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Las aportaciones ofrecidas en esta documentación han puesto de manifiesto la necesaria referencia a la *complejidad* a la hora de reflexionar sobre el cambio en educación. Se ha manifestado el deseo de huir de planteamientos «simplificadores», «aparentes»... y se ha insistido, una y otra vez, en la necesidad de avanzar dentro de un proceso de análisis proactivo, riguroso y profundo.

Esta concepción del cambio educativo es contraria a determinadas corrientes de pensamiento «experto»<sup>13</sup> que entienden la complejidad como un concepto paralizador de las acciones «eficaces» de cambio. Nosotros, sin embargo, consideramos imprescindible partir de un enfoque complejo y contextualizado si queremos aportar algún referente que nos permita avanzar razonable y éticamente en una explicación rigurosa sobre la presencia de conductas violentas en las escuelas. En el editorial del *número 0* de la *Revista Complejidad* (promovida por la *Cátedra por la Complejidad*, que cuenta con analistas como Raúl D. Motta y Edgar Morin) se afirma: «*La complejidad no es un fundamento, no es una palabra solución, es un principio regulador, que no pierde de vista, no permite adormecer ni anestesiarse las vivencias del tejido fenoménico en que estamos inmersos*».

La investigación educativa se ha hecho acreedora, en bastantes ocasiones, de los epítetos de superficial, improvisada, simplista, intuitiva e inmediata. En los últimos tiempos y en nuestro país, se hacen planteamientos que bien merecen estos calificativos (baste con leer el *Preámbulo* del Documento de *Bases para una Ley de Calidad de la Educación*<sup>14</sup>). Coincidimos con Foucault en afirmar que «*el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización (en la que él juega su oficio específico de intelectual); y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (desempeñando su papel de ciudadano)*»<sup>15</sup>. Esta es la actitud que nos guía en la elaboración del presente análisis.

Nuestra intención es, por tanto, desmontar algunos tópicos conceptuales y sus correlatos en la práctica. Para esta tarea ha sido imprescindible la identificación de las expectativas de los profesionales de los centros sobre cómo abordar la promoción de la convivencia, comprender sus puntos de vista y analizar sus creencias. Sólo desde este conocimiento consideramos que puede evitarse caer en el juego fácil de señalar «culpables» y dar soluciones «simples».

El presente trabajo se ocupará de enunciar, analizar y explicar por una parte, el marco de referencia del que se suelen valer los centros para abordar la promoción de conductas prosociales; y, por otra, plantear una visión alternativa. Se pretende con esta reflexión acceder a un plano de mayor capacitación (al disponer de un marco más global y complejo sobre la violencia «*versus*» convivencia escolar) para aquellos profesionales que ejercen tarea de apoyo a la mejora de las instituciones educativas o que promueven procesos de cambio en centros con dificultades en su convivencia.

Las razones que nos han llevado a decidimos por el título de «*Promoción de la convivencia y escuelas de cultura académica*» se basan en la constatación de que nuestras instituciones edu-

13 Asociadas a las tesis de la «acción técnica» planteada por Habermas, 1985, 1986 y analizadas previamente, entre otros, por Horkheimer y Adorno en la obra conjunta «*Dialéctica de la Ilustración*» de 1947.

14 En el *Preámbulo* del Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, nos podemos encontrar con afirmaciones como éstas:

«La opinión de los expertos y de la inmensa mayoría del profesorado es prácticamente unánime: el actual modelo educativo, que permite el paso de un curso a otro sin haber alcanzado los conocimientos y las destrezas intelectuales necesarios, defrauda a los alumnos, a sus familias y al conjunto de la sociedad; habitúa a un pretendido éxito inmediato, fácil y sin esfuerzo, que provocará serias inadaptaciones cuando los jóvenes tengan que afrontar las exigencias y retos de la vida real, de una vida social y laboral exigente y competitiva. [...] De nada vale modificar los programas para adecuarlos a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento, o dedicar más y más recursos a las tecnologías de la información o a la formación de los profesores si, al mismo tiempo, el sistema permite que los alumnos superen los cursos casi automáticamente, sin tener en cuenta su aprendizaje real.» [7-8]

Con este tipo de análisis «de tanta fundamentación, rigor y precisión» de las bases teóricas sobre la estructura y el funcionamiento del Sistema Educativo establecidas por la LOGSE (entre otras, la conceptualización del ciclo didáctico como estructura de planificación curricular y la evaluación formativa como elemento fundamental de atención a la diversidad), no es de extrañar la desvalorización que se suele hacer del conocimiento pedagógico provocado tras la lectura de argumentos como, por ejemplo, los ofrecidos en el párrafo anterior.

15 Citado por Álvarez-Uría (1992:7) soporte digitalizado en Compact Disk: Cuadernos de Pedagogía, (1975-2000).



cativas (insertas en una determinada realidad social, económica, política y tecnológica) suelen situarse, a la hora de afrontar los problemas de convivencia, en un posición bastante conservadora, siguiendo los postulados de la llamada enseñanza académica. Desde ese lugar es difícil, a nuestro juicio, abordar estos fenómenos, además de constituir una actitud radicalmente contraria a la que exigiría el desarrollo integral equilibrado y ético del alumnado. «*Una sincera educación para la paz, por definición, tiene que oponerse y contrasta con la forma tradicional de educar, y debe tener otro enfoque en cuanto al contenido*» diría Lederach (2000: 49).

La posición de partida, desde la que nos situamos —y que queremos hacer patente— tiene que ver con lo que constituye, una vez más, el problema fundamental de la pedagogía, «*su naturaleza política*». Ya reproducíamos al inicio de este trabajo una cita de Freire, en la que se anuncia que nuestras consideraciones sobre la promoción de la convivencia «*estarán coloreadas de tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases —cocineras, porteros, cuidadores— están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local*» (1993: 105).

Este posicionamiento surge de la reflexión realizada sobre nuestra experiencia de trabajo asesor llevada a cabo a lo largo de varios años (1995-2000) en centros de educación primaria y secundaria situados social y culturalmente en zonas «marginales». Todos ellos inmersos en complejas situaciones relacionadas con alguna forma de violencia. Desde esta posición de partida hemos pretendido analizar y entender las respuestas, que se ponían en práctica desde los centros a los problemas de convivencia presentes en aulas y pasillos; así como, cuestionar la realidad fabricada por una literatura especializada que dice ofrecer claves para una acción estratégica de apoyo a estos centros.

Por tanto, comenzamos este trabajo desvelando la complejidad del concepto de violencia escolar y los deslizamientos tanto cognitivos como actitudinales a los que suele ir asociado. En el apartado segundo se analizan y categorizan los distintos marcos conceptuales que en la actualidad aparecen en el panorama educativo y desde los cuales se construyen las respuestas más habituales a este fenómeno. En este apartado, incorporamos, además, la caracterización de un enfoque alternativo para la promoción de la convivencia en las instituciones educativas: *las escuelas democráticas*.

### **3.4.1. Un concepto complejo y contextualizado de violencia escolar**

Desde nuestra experiencia de asesoramiento a centros educativos situados al «margen» de lo «normalizado», es decir, de lo considerado como «valioso» social, cultural y económicamente, hemos podido constatar la «complejidad» de análisis que requiere el estudio de la denominada violencia escolar.

En la última década, han sido numerosos los autores que se han extendido en su estudio y han esbozado definiciones (véase como ejemplo el Informe del Defensor del Pueblo, 1999; los análisis e investigaciones de Ortega, 1994a, 1994b, 1997, 1998a y 1998b; Debardieux, 1997; Mojo, 1997; Carbó, 1998; Fernández Villanueva, 1998; Moreno, 1998a; Fernández Enguita, 1998b, Olweus, 1998 y 1999; Johnson y Johnson, 1999; Lederach, 2000...). En este apartado vamos a establecer el concepto de violencia en el que nos fundamentamos.

Como ya se ha dicho, nos preocupa resaltar su complejidad. Y ello en dos aspectos fundamentales: (I) en lo referido a la construcción cognitiva que de este fenómeno realiza el profesorado (y también otros profesionales relacionados con las escuelas y con la administración educativa) y (II) en la comprensión de las manifestaciones cotidianas de violencia en los centros que, con su aparición, demandan una toma de postura y acciones. Desde esta perspectiva vamos a desarrollar los aspectos que nos parecen relevantes para delimitar un enfoque ético y transformador de las situaciones de violencia escolar, que requiere tomar en consideración su estrecha relación con otras fenomenologías contextuales, teóricas e ideológicas.

Comenzamos señalando brevemente algunas de las servidumbres conceptuales o prejuicios que suelen aparecer como connotaciones incorporadas al concepto de violencia escolar, y que es preciso poner de relieve para evitar los errores a que pueden llevarnos si no somos conscientes de su existencia y, a menudo también, de su irracionalidad o falta de fundamentación.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Con frecuencia se asocian las manifestaciones de violencia a la asunción de cierto *componente biopatológico* en las personas implicadas. Por ejemplo, se ha manejado su asociación a determinadas alteraciones en las estructuras neurofisiológicas como el hipotálamo o el sistema límbico, e incluso se ha hecho referencia al genotipo XYY. Sin entrar en largas matizaciones sobre la influencia relativa entre lo biológico y lo social o entre la genética y el aprendizaje... sí conviene tener presente cómo el recurso a estas «teorías» resulta tranquilizador ya que se eluden responsabilidades, en tanto que los problemas se relacionan con cuestiones que están fuera de nuestro control. Se obvia la ausencia de evidencia experimental y las limitaciones de estos paradigmas para explicar las manifestaciones violentas (no aportan luz sobre cuál pueda ser el motivo por el que las mismas personas que en determinados contextos se comportan de forma violenta, no lo hacen así en otros).

Algo similar ocurre cuando se amplía el razonamiento a las posibles *patologías de tipo psicológico*. Creemos que este tipo de enfoques —centrados en una supuesta patología intrínseca, de uno u otro tipo— no nos llevan muy lejos. Si bien es verdad que por variadas razones bio-psico-sociales puede haber personas con mayor inclinación a verse implicadas en situaciones violentas —incluso siempre se puede encontrar a algunas con importantes trastornos instaurados y que puedan, incluso, requerir algún tipo de atención médica o psicológica— esta forma de enfocar la cuestión nos llevará fácilmente al absurdo, si intentamos discernir quién es o no «portador de patologías», en situaciones donde la violencia se ha generalizado y, de formas distintas, son muchos los que participan en ella en diversas formas y grados.

Algunos especialistas como el profesor Echeburría, catedrático de Terapia del Comportamiento de la Universidad del País Vasco, enfatiza, sin embargo, la *vinculación sociocultural* del fenómeno de la violencia:

«El retrato robot de la violencia juvenil [podría ser] el de adolescentes masculinos de nivel socioeconómico bajo, residentes en barrios marginales y viviendas hacinadas, sin escolaridad suficiente, subempleados o en paro, con un cociente intelectual bajo y criados en el seno de familias desorganizadas [y como características descriptivas de la violencia juvenil, señala las de] nivel intelectual bajo, resultado, al menos en parte, de los déficit de estimulación (sensorial, motriz, de espacio físico, etc.) que son característicos de la pertenencia a una clase social baja, [...] fracaso escolar, con la pérdida de autoestima que conllevan, facilitando la aparición temprana de comportamientos violentos, agrediendo a compañeros y profesores y cometiendo destrozos, quizá como una forma alternativa de autoafirmación. [...] relaciones interpersonales pobres, con un rechazo frecuente por parte de sus compañeros.» [2000: 2 y 6].

En esta línea, podríamos entender la violencia más bien, como resultado («*efecto colateral*») de la concreción de un entramado complejo de decisiones urbanísticas, políticas, económicas, culturales<sup>16</sup>, éticas, educativas, de prácticas de ocio y consumo. En esta línea podríamos encontrar aportaciones interesantes como los Informes de Amnistía Internacional: «*Haz Clic y tortura*». *Videojuegos, torturas y violación de los derechos humanos*, de 2000; *¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones? Juguetes, video juegos y violaciones de los derechos humanos?* de 1999; o los trabajos de Díez, Terrón y Rojo, 2001: *La construcción de la violencia a través de las nuevas tecnologías...* que, sin embargo, nos podrían llevar a determinados análisis estériles, si redujésemos su argumentación a la mera confirmación de que la patología individual no es ya de tipo biológico o psicológico, sino que es de origen social. Lo expuesto nos sirve, más bien, para ejemplificar que cualquier planteamiento sobre violencia escolar debe resistirse a un análisis reduccionista o a la aplicación de protocolos, secuencias o recetas mágicas, ya que forma parte de un entramado mucho más complejo.

<sup>16</sup> Es realmente ilustrativo, al respecto, aunque engañoso en la formulación de su título, el trabajo de Concepción Fernández Villanueva (ed.) (1998): *Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo*, Barcelona: Icaria.



No vamos a extendernos en estas consideraciones, pero sí queremos dejar constancia antes de continuar de que, asumir la existencia de *patologías individuales de origen biológico, psicológico, social...* como explicación de los fenómenos de violencia que se observan en los centros escolares, puede servir para tranquilizarnos al atribuir la situación a imponderables, pero es escasamente explicativo de lo que está ocurriendo en las aulas.

Por otra parte, se detecta también una tendencia a explicar la violencia como un componente consustancial de la naturaleza humana (por tanto, también inevitable). Al respecto es necesario aclarar que, aún reconociendo el papel de defensa y de autoconservación de las conductas agresivas que aparecen en la naturaleza y en los seres humanos de todas las épocas, este componente no es suficiente para explicar la manifestación singular o las razones para su mayor o menor proliferación en determinados contextos o circunstancias. Basarnos en este tipo de argumentación nos haría caer fácilmente en un planteamiento simplificador que aportaría muy pocas posibilidades de actuación.

Todos somos conocedores de las diversas formas en que se ejerce algún tipo de agresión, presión o coacción en los centros escolares. La violencia no es siempre de tipo físico; hay violencia camuflada detrás de habilidades de tipo social encaminadas a incomodar, coaccionar, excluir, ridiculizar... y también la hay, aunque sea más difícil de apreciar, cuando se establecen condiciones curriculares u organizativas en los centros que no tienen en cuenta, ni respetan, las necesidades de algunas personas o colectivos.

Actualmente se habla de cómo determinados centros se convierten en reductos donde proliferan las manifestaciones violentas. Existe una fuerte tendencia a considerar como tales, solamente aquellas conductas donde la agresión física o verbal aparece de forma explícita. Desde nuestra experiencia, en los centros donde esto ocurre, muchas son las personas implicadas, aunque no todas participan en las manifestaciones más espectaculares. Pueden encontrarse formas más discretas o socialmente más aceptables de agredir, faltar al respeto o marginar. Y tanto unas manifestaciones como otras forman parte de un clima de tensión y se asocian a sentimientos negativos (rabia, recelo, venganza, rechazo...). Cuando son tantas las personas implicadas, los análisis que buscan patologías o predisposiciones de tipo individual, como los que hemos comentado en párrafos anteriores, manifiestan su fracaso para dar cuenta de lo que está ocurriendo.

Desde nuestro planteamiento, para *entender las manifestaciones violentas que se dan en los centros escolares, es necesario analizar las diversas formas de presión, coerción o desatención que ejercen unos colectivos sobre otros*. Poco seremos capaces de profundizar si limitamos el análisis a las actuaciones de agresividad más evidente, en las que suelen caer quienes recurren a conductas menos elaboradas. La violencia es un círculo vicioso por el que, quien se siente agredido, agrede a su vez, siempre pensando que sólo se está defendiendo y que son los otros quienes iniciaron el proceso. Y es difícil, seguramente inútil, tratar de determinar quién empezó. Más luz aporta *la búsqueda de las distintas formas en que cada persona o colectivo atenta, violenta o ignora los derechos de otras personas o colectivos*. Y este análisis, *en el contexto escolar, debe comenzar en los elementos más específicos, como son el currículum y la organización*. Por tanto, *la cuestión primordial para nosotros será averiguar ¿de qué forma el currículum y la organización de la que nos hemos dotado como centro presiona, excluye, desestima... a algunas personas o colectivos?*

En el presente análisis, se entiende la violencia en su acepción más amplia, comenzando su análisis por los elementos más estructurales que caracterizan a los centros docentes, pero sin olvidar otras variables relacionadas con los subsistemas administrativo-político, socio-cultural y económico-financiero.

Lo anteriormente expuesto confirma la naturaleza contextual y compleja del fenómeno de la violencia escolar, que pudiendo ser fácilmente comprendido en general, es difícil de asumir desde la práctica de la enseñanza. Seguramente se necesita un cambio costoso de conceptos, estrategias y rutinas para poner en práctica soluciones a esta complejidad y más aún si nos situamos desde la perspectiva de quienes se aferran a prácticas escolares tradicionalmente académicas. Esta dificultad, entre otros factores, es la que mantiene la demanda del profesorado reclamando soluciones técnicas y de «diseño» que aborden la solución de los pro-

blemas de violencia y que no exijan cambiar las rutinas establecidas.

Desde este posicionamiento —desde la complejidad— se entiende por qué es engañosa la práctica, bastante habitual, de recurrir a medidas puntuales para resolver los problemas que generan determinadas manifestaciones de violencia escolar o para promover prácticas de convivencia. Son necesarias medidas que incorporen actuaciones estructurales y que, al menos desde el punto de vista «escolar», afecten e impliquen a la planificación y al desarrollo del currículo, a la organización y a las relaciones de poder conformadoras de la realidad social de las escuelas, de sus creencias y de sus prácticas de enseñanza.

*(Continúa en DVD, word)*



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

### 3.5. Documento MRP de Getafe Los valores y la formación ciudadana

José Domínguez. Getafe

Los organizadores de la presentación del Proyecto Atlántida nos piden expresar brevemente la postura de los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la propuesta del M.E.C. acerca de la “educación en valores” y la “educación para la ciudadanía”. Vengo en representación de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, compuesta por Acción Educativa, Escuela Abierta y Alharilla.

Dado el pluralismo, la absoluta libertad de pensamiento y de expresión y la ausencia de consignas, que caracteriza a los Movimientos de Renovación Pedagógica, no sé si seré capaz de reflejar la opinión mayoritaria de sus miembros, porque ha resultado imposible reunirnos previamente para preparar mi intervención.

Teniendo en cuenta que los Movimientos de Renovación Pedagógica son bastante radicales en sus planteamientos y que, a mis setenta y tres años, me fascina su radicalismo, voy a intentar hacer un breve discurso radical. Pido perdón de antemano por si mi radicalismo ofende a alguien y espero que un público tan inteligente, tan competente y tan progresista, como el reunido esta tarde aquí, sea benevolente y comprensivo con las intemperancias intespectivas de un profesor de filosofía jubilado.

Si tuviera tiempo, me gustaría demostrar las siguientes tesis:

**Primera:** la organización jerarquizada, autoritaria y disciplinar de los centros escolares, configurada por los Reales Decretos sobre el Reglamento Orgánico de Centros y los Reglamentos de Régimen Interno, que se refieren exclusivamente a los derechos y deberes de los alumnos y describen la gravedad de sus faltas y las correspondientes sanciones, originando un conjunto de ordenanzas cuarteleras y carcelarias, son el mejor antídoto contra toda educación en valores, que no sean los de los más fuertes, y contra toda educación democrática.

Ante esta realidad, se estrellan tanto el tratamiento transversal como el tratamiento disciplinar de los valores, sobre todo, si los profesores que reflexionan sobre ellos se identifican con la mentalidad jerárquica, autoritaria y disciplinar.

**Segunda:** los currículos académicos como sistemas de múltiples disciplinas autónomas e independientes no han previsto en su diseño integrar los contenidos adecuados para un tratamiento transversal de los valores relevantes que consideramos imprescindibles. La fragmentación de los conocimientos y la fragmentación de los horarios lectivos con períodos de 50 minutos, que se quedan en 40 reales, hacen imposible el tratamiento transversal de los valores mediante una reflexión colectiva, serena y tranquila, en los distintos grupos de aula.

**Tercera:** convertir “la educación en valores” en una disciplina más, si los centros no se convierten en ecosistemas convivenciales, que hagan posible la praxis de la teoría y la teoría de la praxis, es una falsa solución. Pedimos a los investigadores de la educación en valores, a los políticos y a los legisladores que reflexionen sobre los “catecismos políticos” y los “catecismos morales,” que propuso Dionisio Diderot (1713-1784) y todas las realizaciones de los





mismos en Europa y especialmente, en España, desde las Cortes de Cádiz hasta el Nacional-catolicismo, y las consecuencias que han tenido.

Si mi crítica refleja la realidad, las propuestas de reforma, para ser eficaces, deben estar orientadas a transformar positivamente los centros educativos en ecosistemas convivenciales, en los que la práctica de los valores, especialmente, de los valores democráticos y la reflexión sobre esa práctica sea un modo habitual de vida personal y de convivencia. Dicho de otra manera: en las tres etapas de la educación básica y obligatoria es necesario configurar un sistema educativo democrático en sentido fuerte, tanto en el subsistema convivencial y de gobierno como en el subsistema didáctico o currículos.

En esa línea crítica y transformadora, hago las siguientes propuestas:

- **Primera:** Las leyes educativas deben promover y garantizar las condiciones necesarias para que los centros de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria puedan configurarse, en un tiempo razonable, como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los miembros del **démos** escolar, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pequeños grupos interactivos, los debates en las asambleas, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes en el horizonte de un incremento continuo de la libertad, de la igualdad, de la responsabilidad, del autogobierno y de la autogestión.
- **Segunda:** Los educandos como miembros más importantes del **démos** escolar deben participar activamente en el ejercicio de las cuatro competencias básicas, que corresponden a un **démos** escolar democrático, porque esa participación constituye en sí misma una educación en valores y, especialmente, en valores democráticos: **a)** elaborar, evaluar y reformar periódicamente el Proyecto Educativo de Centro; **b)** elaborar, evaluar y reformar periódicamente el Proyecto de Convivencia del Centro; **c)** elaborar, evaluar y reformar periódicamente los Proyectos curriculares de Etapa; **d)** elaborar y aprobar los presupuestos anuales y controlar su gestión.
- **Tercera:** Las leyes educativas y las leyes de régimen local deben promover la coordinación de los servicios sociales, educativos, culturales y deportivos de las Administraciones locales con los centros escolares. Eso permitiría aprovechar los espacios y equipamientos de los centros, fuera del horario lectivo, para que todos los niños y jóvenes pudieran participar en los programas de educación informal, que promueven los municipios a través de las actividades lúdicas, deportivas y culturales, en la perspectiva de ir configurando ciudades educadoras. Este es uno de los ámbitos sociales más adecuado para la educación en valores y la educación para la ciudadanía.
- **Cuarta:** Las leyes educativas deben promover las condiciones necesarias para que todos los grupos-aula puedan funcionar como microcomunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje con capacidad para discutir y decidir sobre todos los componentes esenciales de los currículos: *objetivos, contenidos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación holística de todos los elementos de los procesos educativos.*

Esto exige varias decisiones relevantes: **a)** reducir todas las disciplinas a cuatro o cinco áreas para liberar tiempo, ampliar y flexibilizar los períodos lectivos de modo que se puedan aplicar los métodos de investigación en pequeños grupos interactivos, las puestas en común y los debates distendidos y serenos en el grupo-aula sobre los temas investigados y los valores implicados; **b)** el problema más arduo y difícil consiste en realizar una selección rigurosa de los núcleos temáticos de cada área para cada curso, de modo que sean realmente esenciales, básicos y fundamentales, en el sentido de base y fundamento para los aprendizajes posteriores, y, al mismo tiempo, interesantes para los alumnos y adecuados a sus capacidades; **c)** este planteamiento obliga a organizar los currículos y los aprendizajes de la educación básica con un enfoque globalizador e interdisciplinar, como series de unidades didácticas globalizadas y de proyectos interdisciplinares; **d)** para tomar estas decisiones, es necesario partir de los siguien-

tes supuestos: 1) las disciplinas especializadas son esenciales e imprescindibles para la investigación; 2) pero no son adecuadas para atender a la diversidad de los alumnos y garantizarles un logro aceptable de los fines de la educación básica; 3) tampoco son operativas y funcionan para introducir a los niños y jóvenes en el espíritu y los métodos científicos.

Para terminar mi discurso radical, propongo una **hipótesis de trabajo** para investigar y experimentar un nuevo enfoque curricular para la educación básica que permita integrar en los currículos todos los temas relevantes de la educación en valores y de la educación para la ciudadanía en los momentos más oportunos.

### HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. Cada uno de nosotros constituimos un mundo personal completamente individual y singular, que está inmerso en el mundo físico, en el mundo social, y en el mundo lingüístico-simbólico, que es una reconstrucción social y cultural de los otros tres mundos. Nuestra pertenencia a estos cuatro mundos y la continua interacción entre ellos es el origen de todos nuestros problemas humanos de conocimiento y de acción.
2. A partir de esta visión de los cuatro mundos o ámbitos de realidad, proponemos establecer cuatro áreas curriculares y sólo cuatro para todas las etapas y cursos de la educación básica: área personal, área físico-natural y físico-artificial, área social y área lingüístico-simbólica. De ellas hay que extraer los núcleos relevantes para organizar las series de unidades didácticas globalizadas y los proyectos interdisciplinares.
3. Concebimos la organización de los contenidos curriculares como series de unidades globalizadas e interdisciplinares centradas en núcleos temáticos, problemas, tópicos u objetos complejos de conocimiento. Cada serie de unidades didácticas debe elegir sus núcleos temáticos relevantes en uno o en varios de los cuatro ámbitos o mundos.
4. Como norma general en cada curso de la educación básica se desarrollarán cuatro series de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares. Si la atención a la diversidad lo exigiera, los currículos de cada curso se podrían reducir a una o dos series de unidades didácticas, cuidando que hubiera temas de los cuatro ámbitos.
5. Todos los núcleos temáticos de las unidades didácticas deben estar explícitamente relacionados con los fines de la educación básica.
6. Las series de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares pueden someterse a todo tipo de adaptaciones curriculares: sustituir una unidad por otra, sustituir una serie por otra, cambiar un núcleo temático por otro, cambiar varios núcleos en cada serie, para lograr los mismos fines y objetivos, cuando la atención a la diversidad lo requiera. La apertura, la flexibilidad y la versatilidad de los currículos pueden ser absolutas, sin renunciar a los fines y objetivos. Los programas de diversificación curricular tendrían vía libre. Este enfoque del currículo permite hacer todas las innovaciones organizativas que se estimen pertinentes: organización de los grupos de alumnos, de los profesores, de los tiempos y de los espacios escolares, sin los agobios de los actuales **aprioris** organizativos.
7. Este enfoque curricular permitiría afrontar la mayoría de los problemas educativos actuales con muchas más posibilidades de solución.

**José Domínguez**

## 3.6. Nacimiento y crecimiento de las escuelas democráticas: Cartografía de la aldea planetaria

**Juan Ignacio López Ruiz.** Universidad de Sevilla

### Los primeros pasos: Escuela Nueva y educación progresista

Es posible afirmar que los pilares que han sostenido históricamente las escuelas auténticamente democráticas se remontan a los orígenes de la creación de las escuelas públicas a partir de la revolución francesa. A partir de este magno acontecimiento histórico es cuando los grandes principios en los que se basa esta profunda transformación social empiezan a pene-



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



trar en los recién creados centros educativos y a consolidarlos como entidades públicas financiadas y auspiciadas por el estado. Es entonces cuando los difundidos y universales ideales democráticos de libertad, igualdad y solidaridad comienzan a convertirse en los ejes básicos de la escolarización de masas. Afortunadamente para la inquieta ciudadanía que surgía con fuerza en aquella época, la educación pública en las instituciones educativas reguladas por los valores democráticos empezó a ser una palpable realidad. Este seminal movimiento de las escuelas basadas en los principios democráticos se extendió a partir de la recién constituida República Francesa por todo el viejo continente europeo. Se trataba de una inicial y emergente corriente pedagógica y escolar que, como reconoce Laval (2004), se situaba en las antípodas de la actual tendencia mercantilista y gerencialista que hoy está azotando a los sistemas educativos de casi todos los países del mundo. Las escuelas democráticas desde su origen luchan pues por la formación y la educación de toda la ciudadanía tratando de evitar cualquier tipo de discriminación del alumnado.

De modo paulatino, esta importante corriente se propaga por las diferentes naciones que conformaban en aquel momento Europa y su influencia no deja de vislumbrarse en los distintos centros educativos pioneros que se iban a crear por todo el continente a lo largo del pasado siglo bajo el conocido paraguas de la *Escuela Nueva*. Un significativo y profundo movimiento pedagógico verdaderamente renovador que perseguía crear y construir escuelas más acordes a las demandas sociales de dicho período, más abiertas a su entorno inmediato y, por lo tanto, más en consonancia con la vida. De algún modo, en esta relevante e influyente corriente pedagógica que se disemina por prácticamente todo el viejo continente está presente los diversos rasgos que caracterizan desde entonces a las escuelas democráticas. Desde la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia y Freinet en Francia, o el Movimiento de Cooperación Educativa en Italia, hasta la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos en España, la institución educativa pública inicia una sustantiva, amplia y difícil transformación organizativa y curricular que conecta en distintos aspectos con los cimientos de las escuelas democráticas.

En la otra orilla del Atlántico, en el continente americano, también surge casi en paralelo otra influyente corriente pedagógica que va a promover igualmente la democratización de las escuelas. Tomando como base, por un lado, las tesis de Dewey sobre el papel de la educación en los estados democráticos, y, por otro, los principios de la pedagogía paidocéntrica defendida por colegas como Kilpatrick bajo la imponente influencia europea, se extiende a lo largo y ancho de los Estados Unidos el denominado movimiento progresista. Así, alrededor de la Asociación Nacional de Educación Progresiva fundada en 1919, cuya sede se va a ubicar en la Universidad de Chicago donde Dewey trabajaba junto a otros colegas, se va a constituir un vasto conjunto de centros repartidos por todo el país que van a intentar convertir las escuelas en instituciones que prepararan para vivir en democracia. Una tentativa pionera en esta dirección innovadora fue la Escuela-Laboratorio que Dewey dirigió como aneja a la Facultad de Profesorado de la citada Universidad. En su obra *Escuela y Sociedad* (1899) Dewey describe de modo pormenorizado el funcionamiento de este centro democrático al que califica como escuela "centrada en la comunidad". En esta escuela democrática experimental el currículum escolar se estructuraba en torno a las "actividades ocupacionales" o tareas prácticas relevantes que realizaba el alumnado a través de un aprendizaje basado en la "experiencia reflexiva" y que permitían abordar de forma integrada tres áreas de contenidos: comunicación y expresión, estudios históricos y sociales, y elementos científicos. La idea central que defiende en este trabajo es que la escuela debe "salir de su aislamiento y asegurar la conexión orgánica con la vida social"; esto supone que las materias no se han de presentar de modo aislado y destilado sino en relación con problemas y actividades propias de la vida cotidiana en sociedad.

Uno de los estudios más ambiciosos y completos que documentaron el reconocido éxito de las escuelas que pertenecían a esta innovadora red fue el conocido *Eight-Year Study* que dirigió Aiken (1942). En este trabajo se puso claramente de manifiesto que la estructura tradicional del currículum en los centros de secundaria no estaba acorde con un enfoque de enseñanza "centrado en el alumno" que precisamente es el que se estaba postulando desde las nuevas pedagogías. Tomando como base esta premisa, al principio de los años treinta un elevado número de institutos repartidos por todo el país se implican activamente en esta larga investi-

gación introduciendo modificaciones sustanciales en el modo de organizar el currículum y desarrollar la enseñanza. Los positivos resultados que se obtuvieron en relación con el aprendizaje de los estudiantes que se educaron en estas escuelas experimentales progresistas, pusieron en evidencia que aún en la enseñanza secundaria una aproximación más integrada a los contenidos era mejor que una visión estrictamente disciplinar. Estos estudiantes eran superiores en el logro de habilidades y compromisos sociales, en la puesta en práctica de los nuevos conocimientos adquiridos e incluso en el rendimiento académico a los alumnos de los institutos tradicionales. Podemos considerar que estos pioneros centros progresistas e innovadores constituían una red de escuelas democráticas puesto que crearon currículos y sistemas de gestión más democráticos. Sin embargo, la llegada de la II Guerra Mundial va a provocar que estos interesantes hallazgos científicos queden prácticamente en el olvido en el mundo de la educación.

### **El amplio espectro de las escuelas democráticas: una mirada global**

Resulta ilusionante constatar como a pesar del paso de los años estos primeros intentos de construcción de escuelas democráticas en distintos países dejaron de algún modo huella en el presente. Tal vez se encontrara aquí el germen pedagógico necesario para que surgiera de modo persistente en nuestros días un movimiento prácticamente mundial que aboga por unos currículos, unas estrategias de enseñanza y unas estructuras organizativas y de gobierno más democráticas. Pero esta corriente global no es, sin embargo, homogénea y uniforme. El río de las escuelas democráticas se alimenta, en cambio, de un considerable número de distintos "afluentes" que persiguen un propósito común: la transformación profunda de los actuales centros educativos en el marco de sistemas pedagógicos y organizativos anquilosados. A continuación, tratamos de sistematizar y describir brevemente estas "otras escuelas" que están configurando en distintas partes del mundo diversas redes para promover, tanto en el ámbito curricular como estructural, centros educativos innovadores y más democráticos. Aunque estos diferentes movimientos pedagógicos renovadores reciben distintas denominaciones originales, para el propósito general de este proyecto vamos a considerar que todos pueden encuadrarse bajo el paraguas de "democrático".

*(Continúa en DVD, word)*

## **3.7. Educación y ciudadanía en contextos plurilingües**

'Pla per a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social' en Catalunya. **Pilar Iranzo**  
In memoriam, a Vicent Ferreres: [pilar.iranzo@urv.net](mailto:pilar.iranzo@urv.net)

### **Introducción**

En un foro de reflexión en torno a la educación para la democracia y la ciudadanía puede ser de interés dar a conocer algunas líneas de trabajo que se ocupan de la planificación de la intervención educativa en contextos en los que debe atenderse al plurilingüismo como fundamento para la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

No es un tema menor porque si aprender una lengua implica querer hacer cosas con esa lengua junto a las personas que la 'significan', se nos aparecen aliados con la figura de las lenguas, las personas que pretenden enseñarlas, las actividades que pretenden hacer estimar y, en definitiva, nuestra convivencia escolar. El aprendizaje de las lenguas no es una cuestión



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**





técnica ni psicolingüística que pueda entenderse al margen de los contextos sociales y de los juegos de poder y/o de establecimiento de igualdades en los que se desarrolla. Cuando se habla de distancia social entre las lenguas de los hablantes, se habla del estatus entre las lenguas y de cómo eso va a afectar la posición del aprendiz y del enseñante (sean estos alumnos, profesores, vecinos, etc.).

Así, aprender y enseñar las 'lenguas' de la escuela, es la metáfora del propio sentido y de la misma vida de las instituciones educativas.

(Continúa en DVD, word)



El modelo holístico de intervención educativa que se asume toma como principio que **es la continuidad entre los diferentes tiempos del alumno/a la que puede potenciar el éxito escolar, el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje para la vida social.**: ya no se entiende la actuación únicamente en el ámbito del aula, ni siquiera del centro, y en lo limitado al tiempo académico, sino que se busca la presencia educativa en todos los *tiempos* de experiencia del alumno: el tiempo 'lectivo', el escolar, el extraescolar y el de ocio.

(Continúa en DVD, word)

### 3.8. Los valores en el Quijote. Cervantes en la edad conflictiva

(En torno a la *maurofilia* o *maurofobia* en el *Quijote* y en otras obras  
**Isabel Castells Molina**)

"El *Quijote* se encuentra en el *Quijote* -como *Las Meninas* en *Las Meninas*- vuelto al revés: del cuadro en el cuadro no vemos más que los bastidores; del libro en el libro, su reverso: los caracteres arábigos, legibles de derecha a izquierda, invierten los castellanos, son su imagen especular; el Islam y sus «embelecadores, falsarios y quimeristas» son también el reverso, el Otro del cristianismo, el bastidor de España" (Severo Sarduy, *Barroco*)

Ahora que el cuarto centenario de la Primera Parte del *Quijote* nos permite *releer* y *repensar* la obra magna de Cervantes, puede resultar atractivo e iluminador tanto para profesores como para alumnos intentar encontrar algunos aspectos que la convierten en la indiscutible precursora de la novela moderna tanto desde un punto de vista meramente *técnico* o narra-



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

tológico como –y es lo que nos interesa ahora- desde una óptica ética que nos permita encontrar en la novela valores que pueden ser aplicables y deseables en nuestra también problemática sociedad actual. No se trata de convertir a Cervantes en portavoz de nuestras ideas –lo que nos podría llevar no sólo al anacronismo sino, peor aún, a la manipulación-, sino de dejarnos llevar, en la medida en que nos lo permita, claro está, la celeberrima ambigüedad cervantina, por los múltiples recorridos, a menudo dispares y contradictorios, que nos propone un texto que es a un tiempo heterodoxo y utópico, reaccionario y tolerante pero nunca dogmático ni reductible a lección moral alguna.

Situémonos en un sencillo punto de partida: Cervantes, como autor empírico, propone un juego de máscaras desde el principio de la novela, *delegando* la responsabilidad de su texto en otro autor y no precisamente *cristiano viejo* sino árabe. El juego que nos plantea Cervantes ya es en sí una trampa que nos evita extraer demasiadas conclusiones sobre su texto, a no ser que estemos tan locos como don Quijote y demos por *verdadero* (palabra esta que tiene en nuestra novela infinidad de matices) un texto de ficción. Queremos decir con esto que cualquier consideración que vayamos a hacer sobre cualquier aspecto debe partir en todo momento de esta premisa: Cervantes (como cualquier otro novelista, por cierto) no es responsable directo de lo que dicen o sugieren con sus acciones los personajes de su novela, ni mucho menos cuando estos personajes son, a su vez, narradores. Para entender este fascinante embrollo narrativo sería conveniente revisar en el aula los capítulos VIII y XI de la Primera Parte, donde descubrimos que quien nos está contando la novela es un innominado narrador (llamado el “segundo autor”) que se basa, a su vez, en otro texto, escrito por el *verdadero responsable* de la obra: un tal *Cide Hamete Benengeli*, que, por su parte, escribe, basándose en los Archivos de la Mancha (¡!) un texto en árabe que precisa de un traductor morisco. Tenemos, así pues (y eso sin contar innumerables personajes que son narradores de sus propias peripecias en primera persona), tres voces narrativas: la del “segundo autor”, la de Cide Hamete Benengeli y la del traductor morisco. Y en medio de los intersticios de este laberinto narratológico es donde debemos buscar, con infinita cautela, la *lección* de la novela, si es que la tiene...<sup>1</sup> Este es, de hecho, uno de los retos que se propone el Proyecto Atlántida a la hora de buscar los valores de ciudadanía que pueden encontrarse en las obras literarias y, muy especialmente, en el *Quijote*, cuya profunda dimensión ética se nos muestra tanto en el modo en el que se desarrollan muchas de las aventuras del caballero y el escudero con múltiples personajes como, muy especialmente, en las variadas, amenas y ricas conversaciones que tienen lugar en un largo recorrido que, como ha sido señalado por la crítica casi desde el principio, no se realiza sólo a través de los polvorientos caminos de España sino a través de la propia condición humana, con sus miserias y sus grandezas, sus anhelos y sus frustraciones, sus proyectos y sus realidades, sus oscilaciones y su firmeza<sup>2</sup>.

(...) (Continúa en DVD, word)

A continuación, proponemos una serie de textos y posibles actividades relacionadas con ellos que sirvan para ilustrar en la práctica algunas de las ideas esbozadas más arriba.

1 Aunque no es este el tema que ahora nos ocupa, no estaría de más aprovechar estos juegos narratológicos para revisar con los alumnos algunos conceptos que a menudo se confunden, como los de narrador y autor empírico y, en general, distintas categorías narratológicas como narrador intradiegético, homodiegético y heterodiegético, diferencias entre diégesis e historia y otra larga lista de cuestiones de las que se ocupa, creo que con bastante claridad, Gerard Genette en Figuras III (Barcelona, Lumen, 1989). El *Quijote*, que es, ante todo, la novela sobre la novela, es el texto pionero de estos juegos llamados metaficticios y por experiencias con distintos grupos de Enseñanza Secundaria, hemos podido constatar que resultan divertidos, atractivos y fascinantes entre el alumnado, siempre que se expliquen respetando el humor cervantino y con abundantes ejemplos.

2 Aunque en esta ocasión vamos a centrarnos en el tema del mestizaje y de lo que Américo Castro denominó con acierto la edad conflictiva, sería interesante no olvidar interesantísimos momentos de la novela en los que se habla de libertad, de tolerancia, de compasión, de igualdad y de otros muchos valores que podemos rescatar para nuestra sociedad actual. No es este el momento de hacer una relación de todas las ocasiones las que caballero y escudero se erigen en portavoces de ideas que hoy consideraríamos democráticas, pero baste recordar, por ejemplo, el crucial episodio de la *Ínsula Barataria*, en el que don Quijote da enormes muestras de cordura proporcionando a Sancho valiosísimos consejos o el modo en el que el escudero analfabeto se desenvuelve en su falaz gobierno con verdadera honestidad. También podríamos recordar el famoso Discurso de la Edad de Oro que el caballero pronuncia ante los atónitos cabreros (en esta ocasión no hay que olvidar la ironía que dicho discurso tiene, situado en su cómico contexto), la famosa defensa de la libertad por parte del caballero y un larguísimo etcétera que excede las limitaciones de una nota a pie de página.



### PROPUESTA DE ACTIVIDADES<sup>3</sup> LOS ROSTROS DE CIDE HAMETE BENENGELI

A continuación proponemos algunas menciones al *historiador árabe* a fin de que el alumno sea capaz de analizar el modo en que es tratado, tanto en su condición de autor como de personaje.

#### Texto 1.

Sucedía a estos dos lechos el del arriero, fabricado ..., como se ha dicho, de las enjalmas y de todo el adorno de los dos mejores mulos que traía, aunque eran doce, lucios, gordos y famosos; porque era uno de los ricos arrieros de Arévalo, según lo dice el autor desta historia que deste arriero hace particular mención, porque le conocía muy bien, y *aun quieren decir que era algo pariente suyo*.

Fuera de que Cide Hamete Benengeli fue *historiador muy cumplido y muy puntual en todas las cosas*, y échase bien de ver, pues las que quedan referidas, con ser tan mínimas y tan rateras, no las quiso pasar en silencio; de donde podrán tomar ejemplo los historiadores graves, que nos cuentan las acciones tan corva y tan sucintamente, que apenas nos llegan a los labios, dejándose en el tintero, ya por descuido, por malicia o ignorancia, lo más sustancial de la obra. (I, 16, 158<sup>4</sup>) [La cursiva es mía]

En este fragmento puede verse:

- cómo Cide Hamete es relacionado con otros personajes de la obra, en concreto con un arriero, por lo que este personaje ha de ser, presumiblemente, *cristiano nuevo*. Mostrar, así, al alumno, la idea de *crisol social*.
- cómo con gran ironía Miguel de Cervantes se vale de la figura de su narrador-personaje árabe para expresar sus ideas sobre la escritura. Nótese, además, que en este caso, el tratamiento de Cide Hamete es positivo.

(Continúa en DVD, word)

3 De sobra está decir que estas Actividades suponen sencillamente una propuesta aproximativa que ha de verse refrendada por la práctica, siempre cambiante, en el aula. Tampoco se trata, por lo tanto, de una propuesta cerrada, sino, muy al contrario, de un modesto punto de partida procedente de nuestra propia experiencia, que compartimos aquí con el profesorado que desee contribuir a la revitalización de nuestra primera novela con los jóvenes lectores.

4 Cito por la edición de Martín de Riquer (Barcelona, Planeta, 1980), indicando en números romanos la parte del Quijote, en números arábigos el capítulo y a continuación la página de la que procede la cita. Existen ediciones de la obra que incluyen CDROM o disquette, formatos muy cómodos para localizar fragmentos determinados y más atractivos para el alumnado.

# 4. ANEXOS

## Ciudadanía Atlántida

La vía educativa hacia la exclusión está muy investigada y es internacionalmente conocida y, aún así, sigue siendo una realidad. Consta de tres pasos. En el primero, se agrupan en un mismo espacio a las niñas y niños en diferentes grupos según sus ritmos de aprendizaje. En el segundo, a las y los diferentes (lentos, conflictivos) se les saca del aula "regular" a otras aulas con adaptaciones curriculares. En el tercer paso, se les saca no sólo del aula, sino del propio instituto. En algunos países, esta última práctica educativa ha generado demandas de inconstitucionalidad, ya que es una forma de excluir a las chicas y chicos de su derecho a la escolaridad...

*CREA, Comunidades de Aprendizaje*



## ANEXO I

### a) La creación de Comités de Ciudadanía y claves para integrar la investigación Atlántida en procesos para la identificación de los aprendizajes básicos.

**Amador Guarro Pallás y Florencio Luengo Horcajo**

La propuesta de CIUDADANIA COMUNITARIA Y DEMOCRÁTICA que estamos defendiendo en el Proyecto Atlántida, ha recorrido un largo trayecto desde las primeras preocupaciones por los trabajos socioeducativos de nuestro colectivo original al que llamamos EDESO, Educación Desarrollo y Solidaridad, volcados en diseñar alternativas y materiales a la información-formación socioeducativa. En aquellos momentos, ligados a colectivos y ONGDS comprometidos con el Desarrollo sostenible y Humano, iniciamos un recorrido de innovación hasta la concreción de propuestas curriculares muy ligadas a la vida escolar y la educación obligatoria. Ese largo camino que nos permitió una visión global, en contacto con centros y agentes socioeducativos, nos ha llevado, con el devenir de los complejos tiempos, a proponer objetivos, tareas y estructuras organizativas comunitarias donde lo escolar y sus contextos tengan su lugar de encuentro cotidiano. Explicados en los textos del inicio del dossier los soportes teórico-prácticos que esta propuesta ha ido también elaborando, pasamos ahora a describir algunas líneas y claves del trabajo inicial que desarrollamos en zonas concretas y donde estamos diseñando procesos, estructuras organizativas y planes de trabajo que coordinan el eje para la mejora «ESCUELA-FAMILIA-AMBITO MUNICIPAL» y la coordinación con servicios y administraciones centrales.

Las experiencias, en su fase inicial (sólo Coria podría cerrar un primer ciclo de indagación tras sus tres años de trabajo), se están empezando a desarrollar ahora, de ahí que en el segundo año de otras experiencias como las del municipio de Tías, Comarca de Cijara, Distrito de Barranco Grande ... y el inicio de algunas nuevas como Jerez, Perales-Getafe, Santo Domingo de la Calzada ... hayamos sugerido desarrollar, al hilo de la propuesta de Comités de Ciudadanía, una investigación que nos obligue a sistematizar la innovación y definir un plan ordenado y documentado de lo que intuimos. El reto de ciudadanía comunitaria nos parece la línea de innovación más oportuna ante el aumento de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los textos siguientes pretendemos describir el modelo de trabajo colaborativo de la propuesta, avanzar algunas orientaciones e instrumentos utilizados para el arranque de los procesos, y será a partir del asesoramiento y de la numerosa aportación de las propias experiencias cuando intentemos diseñar una propuesta más definida.

Partimos de problemas, analizamos causas, realizamos planes, soñamos alternativas, priorizamos temas y repartimos-compartimos responsabilidades.

#### **Una propuesta de Ciudadanía que surja de la tarea diaria de mejora de los Comités de Ciudadanía comunitaria y de los centros, integrada en los planes de mejora**

Posiblemente si preguntáramos a cualquier miembro de un claustro poblado de problemas, a un directivo de un AMPA o familiar de un Consejo Escolar, a un miembro de ayuntamiento que asiste de vez en cuando a ese Consejo, etc. que si le preocupa una alternativa a la educación actual, a la sociedad y al tipo de alumnado, de ciudadano, que nuestro modelo de desarrollo está favoreciendo, podría contestarnos que le preocupa globalmente pero no quiere perderse en propuestas y reflexiones teóricas que no le conducen a nada, que en cualquier caso procura ir solucionando problemas poco a poco y como puede. La inmensa e inagotable tarea de la educación impide, con demasiada facilidad, levantar la cabeza y desarrollar un trabajo organizado que vaya al fondo de la cuestión. Pocos agentes implicados estarán interesados en abordar en frío una cuestión glo-

bal, dirán que ni es la hora ni se necesita, pero todos hablan de problemas, de angustias, y en numerosas ocasiones de que antes no era así.

Sin tratar de variar la marcha del propio centro-comité en el que asesoramos y apoyamos temáticas específicas, Atlántida propone levantar la vista de lo concreto en un proceso que nos permita enlazar y relacionar los problemas cotidianos con el conjunto del problema: el modelo de educación y sociedad que subyace en nuestra actuación. Se dice con cierto criterio que cuando sólo hablamos de problemas, cuando sólo vemos deficiencias, cuando todo suena a crisis, lo que falla y se pone en cuestión es el modelo, y es preciso abordarlo conjuntamente si se pretende influir seriamente en la mejora. Si Atlántida dijera en un claustro, APA, Ayuntamiento, que “proponemos repensar el modelo de educación y para ello lanzamos la investigación de un «área transversal», a modo de «área de áreas», «raíz de asignaturas», presente en todas las demás, que trabaje y enfatice los valores de ciudadanía, necesarios para conseguir un centro, un barrio y un mundo más confortable y feliz”, podría sonar a hermosa historia que tiene poco que ver con lo que se cuece en patios, pasillos, aulas, salones de TV en el hogar, y calles o plazas.

A la hora de iniciar un trabajo de reflexión que nos conduzca de forma natural a la necesidad de repensar la educación y los aprendizajes básicos de la ciudadanía, proponemos de forma orientativa las siguientes tareas y principios de organización del trabajo:

1. Partir de las problemáticas cotidianas de cada centro, cada contexto, y sus causas.
2. Relacionar las problemáticas con los valores deficitarios, que suelen ser expresados con mayor claridad y consenso: exceso de individualismo, el mayor apego al coste-beneficio pronto y fácil, y el menor compromiso de voluntad-esfuerzo, la creciente agresividad y desigualdad (especialmente en el caso hombre-mujer), unido a los climas de disrupción y falta de atención crecientes ...
3. Realizar el esfuerzo por pensar en valores positivos que sirvieran de antídoto a los valores deficitarios diagnosticados: ante la pasividad, motivación
4. Planificar estrategias adecuadas para desarrollar los valores positivos, modos de integración en el currículo, y momentos-tareas con su propuesta organizativa para los centros y las estructuras sociales del contexto.
5. Completar un mapa donde los valores priorizados sirvan de principios del PEC del centro, y del trabajo con y en el barrio, y proyectados hacia el trabajo diario en el aula, con especial atención a los procesos metodológicos y de evaluación.

Y el proceso resultante de esas tareas, debería estar presidido por dos grandes ideas: la participación de todos los agentes implicados (profesorado, alumnado, familias, agentes sociales, etc.); y la coherencia con los valores que se tratan de construir.

De este modo, y sin alterar demasiado el trabajo cotidiano, puede que hubiéramos iniciado una tarea comunitaria donde todos aprenderíamos algo más sobre diseño, planificación ... estaríamos debatiendo el modelo de educación y de sociedad, estaríamos elaborando una alternativa a la Educación Democrática para la Ciudadanía. Estaríamos abordado lo de transversal, área-asignatura.

Proponemos encontrar la ocasión en el día a día, para pensar en un plan a la luz de las problemáticas diagnosticadas, plantear un programa común de mejora, un modelo de educación (los principios del PEC pero sacados de un trabajo concreto sobre los problemas diarios que nos preocupan y que, habitualmente, sólo se quedan en enfados y angustias), un referente de la actuación necesaria (mínimos de convivencia y tratamiento de conflictos, de metodología de aula, de criterios comunes de evaluación, de tratamiento y acercamiento al alumnado...), para que se trabajen en la vida diaria del aula, de las familias, de los municipios – una vez que acordemos un trabajo más coordinado en distritos y comarcas a través de nuestras Comisiones de Ciudadanía-, valores fundamentales de la educación del futuro.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



## De los problemas a los valores necesarios para una ciudadanía nueva

Describir las problemáticas del proceso educativo, las deficiencias del alumnado, de las familias, del profesorado, de los agentes sociales, municipales y centrales, nos va a permitir compartir las dificultades, el diagnóstico, y acordar puntos comunes y priorizados colaborativamente. Si partimos de problemas aparecerán descripciones como las ya esbozadas: alumnado desmotivado y rebelde sin gusto por el esfuerzo, profesorado angustiado y solo; familias desorientadas, indicios de clima de violencia ... Lo comentado mil veces en patios, salas del profesorado, AMPAS, agentes sociales, calles y plazas, tendría su pequeño parlamento donde expresarse de forma ordenada, secuenciada, (la tarea de asesoramiento Atlántida se centraría en servir de apoyo en la ordenación, categorización de problemas, secuenciación de fases de mejora, a partir del conocimiento adquirido que el grupo Atlántida ha desarrollado en sus años de investigación). Para seguir ejemplificando: cuando realicemos una sesión sobre problemas concretos de los centros, aparecerán situaciones que representarán más las consecuencias del modelo de educación que las causas que originan la crisis del modelo. Por eso proponemos a continuación en soñar y pensar con qué valores y estrategias podríamos combatir esa realidad que nos duele. Así, gritar en un claustro, unidos, que el alumnado está desmotivado, es individualista, no se preocupa por el grupo y va a lo suyo, su nivel de esfuerzo es mínimo... supondrá hablar de *estrategias comunes de motivación en la gestión de aula, modelo de incentiación, habilidades sociales socioafectivas, trabajo cooperativo, voluntariado* ... en el fondo, hablaremos de estrategias de participación activa incentivadas. Pero del mismo modo, debatir en las estructuras familiares y describir que los hijos no escuchan, van a lo suyo, no realizan las tareas corresponsablemente en el hogar, se ven inmersos en el consumismo y prisioneros de modas y marcas famosas, consumen horas excesivas de televisión e Internet, exigen gastos superfluos, etc., supondrá necesarios planes de *formación en escuelas de padres y madres, campañas centro-familia*. Sin olvidar el plano social, donde debatir problemáticas de calles y plazas: contaminación acústica, falta de respeto al medioambiente y patrimonio histórico, pocos índices de solidaridad ante necesidades comunitarias, etc., nos supone poner en cuestión las estrategias de acercamiento, especialmente a los colectivos marginales, para que si se pretende de verdad conectar con ellos, dialogar y negociar las normativas de convivencia en común, va a ser necesario apostar por la *creación de estructuras de asociacionismo, inventar y recrear actividades incentivadoras*.

### Los valores alternativos integrados en estrategias y estructuras donde hacer posible el tratamiento del diagnóstico realizado.

Las propuestas de mejora y la motivación para llevarlas a cabo nos van a obligar a modificar la organización (estructuras organizativas, procesos de toma de decisiones, liderazgos) de los centros. El debate por hacer nos conducirá a determinar si la forma de llevar a cabo un plan de valores consensuados y a la vez una mejora de los rendimientos escolares, que sin duda deben ir unidos, podrá hacer que aparezcan centros de interés que están en el fondo de una educación profundamente democrática: la igualdad y violencia de género, la interculturalidad, las relaciones afectivosexuales, el consumo, el trabajo cooperativo, los niveles de rendimiento y saberes que permitan al alumnado ser libre, responsable y autónomo, etc. Sería a través de un plan general de centro, que planificara acciones mensuales, trimestrales, cuando tendría mayor sentido y alcance, iniciar un proceso de integración curricular mayor, desde el acto puntual, el día de algo concreto, las exposiciones, hasta un acuerdo general de centro que regule la aparición de los valores de ciudadanía como un hecho cotidiano en la vida periódica del centro. Si esto no llegara a ser así, al menos exigiría un esfuerzo a las materias para generar aprendizaje en torno al tema-problema y antidoto propuesto. La propuesta global sería coordinada por el Consejo Escolar y a ser posible, y dentro del mismo, por una Comisión de Ciudadanía viva, del centro y el contexto, con profesorado, familias y alumnado, representantes municipales y vecinales, así como grupos de voluntariado. En los centros donde sólo sea posible una propuesta de trabajo para un ciclo, bien; donde sea posible avanzar hacia propuestas interdepartamentales, mejor; donde se logre sumar a todo el centro con su Consejo Escolar y AMPA, aún mejor; pero donde

sea posible llegar a debatir sobre problemas y valores desde una estructura superior como la de los Comités de Ciudadanía de municipio, comarca, barrio o distrito, la experiencia cobrará especial importancia.

En algunas de las zonas donde iniciamos el proceso se llega a plantear que, descrito un problema o ventaja como supone la llegada de colectivos inmigrantes, todo el barrio-municipio se compromete con *la integración* de los emigrantes (tanto de nuestro propio país como de otros países), la *puesta en común de condiciones mínimas*, el rescate de *modos y costumbres en desuso* que forman parte de la identidad de una zona, y en paralelo la *puesta en común con otras costumbres* de las nuevas culturas, lo que obliga y anima a los centros a integrar aspectos programados desde el Comité de Ciudadanía en el currículo del centro y el programa del aula, las charlas y debates de la Escuela de Padres-Madres, las actividades de las Asociaciones del barrio. Una actividad como la que describimos es a la vez la mayor apuesta por la motivación y el mayor antídoto contra la aparición de brotes de xenofobia, a la vez que vacuna contra el olvido de quiénes somos y de dónde venimos. En paralelo, preocupados por el rendimiento y la cualificación, estamos acordando, por ejemplo, que para mejorar la coordinación de primaria y secundaria deberíamos diseñar informes cualitativos que unan y coordinen la información entre los tutores de 6º que acaban el ciclo y la etapa, y los tutores de 1º de la ESO. La apuesta por el trabajo de valores de ciudadanía, integrados en el currículo, pero en colaboración con el contexto, es una identidad del Proyecto Atlántida, convencidos de que en la suma de esfuerzos del profesorado, las familias y los agentes del barrio o de la localidad, está la base de la mejora corresponsable del clima escolar y el desarrollo de valores democráticos de la ciudadanía.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

### **La alternativa a los problemas y los valores priorizados como eje de aprendizajes básicos o competencias de ciudadanía: los principios del PEC que unen al centro.**

Cuando la Unión Europea plantea como aprendizajes básicos para una Educación democrática en la Educación obligatoria:

- Habilidad de comprender y usar información escrita en actividades diarias, en el trabajo y la vida comunitaria, de entender, usar y reflexionar sobre textos escritos.
- Capacidad de identificar, comprender y razonar sobre diversos aspectos de la vida manejando conceptos y modos de operación matemáticos
- Desarrollo de habilidades definidas como transversales a diferentes materias o áreas de conocimiento, tales como la comunicación, el razonamiento, el liderazgo y la creatividad, la motivación, el aprender a trabajar en grupo y la disposición a aprender de por vida.
- El cultivo y desarrollo de competencias personales como la curiosidad, motivación, entusiasmo, honestidad, autoestima, fiabilidad, iniciativa y perseverancia
- Competencias sociales e interpersonales que son decisivas para la integración positiva en la vida económica y social, así como para la participación efectiva en la comunidad, prestando una atención peculiar a la nueva condición multicultural y, en sentido más amplio, a la diversidad.
- Dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como de lenguas extranjeras, tanto por el carácter instrumental de una y otra, como por la vía de acceso que posibilitan a la información, y las ventanas que pueden abrir para la relación con otros sujetos y culturas, la superación del etnocentrismo y el cultivo razonable de una identidad ampliada y compartida
- Aprendizaje de conceptos básicos de la ciencia y la tecnología, de forma que comporte la capacidad de entender y usar sus conceptos y modos de pensar y hacer, tanto para analizar, razones y resolver problemas con espíritu científicos, como para desarrollar una conciencia y actitudes ecológicas,

O cuando en relación con las competencias básicas para toda la vida identifica:

1. Competencias sobre comunicación en la lengua materna: Escuchar, hablar, leer y escribir para interactuar en educación, formación, trabajo, hogar y ocio.



2. Comunicación en lengua extranjera: similar al anterior unido a destrezas de mediación y entendimiento intercultural
3. Competencia matemática y de ciencia y tecnología: Procesos más que resultados de suma, resta, multiplicación y división en situaciones cotidianas, junto al ratio en cálculo mental y escrito. Se enfatiza más la actividad que el conocimiento. Alfabetización científica en cuanto a poder explicar el mundo natural, y la de tecnología en relación a métodos para aplicar mejoras al mundo actual.
4. Competencia digital: Usos de medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. En lo básico de las destrezas TICs se trata del uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, intercambiar información y comunicar o participar en foros desde Internet
5. Aprender a aprender: Habilidad para regular el propio aprendizaje, organizar el tiempo propio ... resolver problemas profesionales en trabajo, hogar, educación y ocio.
6. Competencias interpersonales y cívicas: Las cívicas integran la capacidad de participar y construir la vida social de los grupos y resolver los conflictos. Las interpersonales para la interacción individual y de grupos ...
7. Espíritu emprendedor: Motivación para superarse según sus posibilidades, crear nuevas opciones vitales y profesionales.
8. Expresión cultural: Apreciación de los componentes integradores de la personalidad como música, deporte, plásticas, literatura..., cuando alguien dice y manifiesta que sería estas, ya ha realizado un diagnóstico, ha situado las problemáticas, ha inventado valores-competencias y aprendizajes básicos para todos. Desde Atlántida invitamos a realizar el trabajo de forma conjunta, participativa. Puede que coincidamos al final en algunas de las competencias-aprendizajes. La diferencia estribará en que habremos vivido el proceso y es posible hayamos creado trabajo colaborativo, que es la base del compromiso y la mejora.

El resultado serían nuestros principios del PEC, nuestras competencias básicas.

---

## APÉNDICES DE CIUDADANÍA: CÓMO IDENTIFICAR COMPETENCIAS

Taller: Análisis del contexto y relación con principios valores y objetivos

Borrador de propuestas: Florencio Luengo (siguiendo documentos U. Europea)

1.1. Si se pretende recoger suficientemente la realidad y los diferentes puntos de vista, podría partirse de analizar problemáticas, que nos obliguen a desarrollar principios y valores y establecer objetivos: Se podría plantear un grupo de debate que podría animarse previamente con un pequeño cuestionario que implique a todos los sectores, pasados al alumnado de ciclos superiores, a sus familias y a todo el profesorado; a los servicios sociales y responsables políticos de la zona. El cuestionario- o finalmente los grupos de discusión en cada sector y luego en el Consejo Escolar/Comité de Ciudadanía- recogería los diferentes aspectos del PEC: principios, objetivos, organización y contexto, daría lugar a problemáticas que inciden en la concreción del PEC y el PCC. Atlántida propone partir de problemas y causas, y de ahí hacer una relectura del PEC y el PCC para el plan.



<b>Problemáticas y causas</b>	<i>Causas</i>	<i>Valor a trabajar- Principio al PEC</i>	<i>Que hacer con el Curriculum</i>	<i>Qué hacer en la Organización</i>	<i>Que papel el Contexto: familias, Ayto....</i>
Los alumnos no leen Las bibliotecas no abren					
Escaso interés por conocimientos y esfuerzo					
Escasa capacidad de organización del trabajo y técnicas de estudio					
Resultados bajos. Un 50 % no consigue mínimos					
La situación familiar de algunos repercute gravamen.					
Aunque disponen de algunos conocimientos faltan hábitos de comportamiento, valores					
La participación de alumnado y familia es insuficiente en la vida del centro.					
Se dejan llevar por modas y medios sin crítica personal					
Se enseña con modelo homogéneo y se pierden los bajos y los altos					
No tienen autonomía ni en comportamiento ni en la investigación de temas, falta motivación					
Suelen resolver por la fuerza					
No existe comunidad real, cada uno por su lado					
Las NNIT y TICS que son su mundo no se aprovecha					
Las evaluaciones son rutinarias y sin instrumentos fiables y criterios comunes					
Falta establecer relaciones con APA y familias mejores					
Faltan lugares para deporte					
La convivencia debe mejorar con criterios comunes y organización					
El buen servicio de comedor debe regular su convivencia					
El centro debe mejorar su coordinación ESO-Primaria, y con servicios sociales					
Cambio de profesorado anual					
Las fiestas o actos de ocio, buenas, deben coordinarse más					
El mobiliario y la pintura obliga a una reparación: plan embellececim.					
Enseñamos muchos conceptos pocos procedimientos y valores					
No existe un buen plan de archivo departamental didáctico					
Evaluamos y valoramos en bar y sala, pero falta rigor e Instrumentos					
El equipo directivo debe gestionar más y mejor, con apoyos de todos					
Falta educación en tiempo libre y ocio, y aspectos higiene-sexualidad					



1.2. Lo que queremos, como resultado de un diagnóstico: Tomamos como referencia algunas aportaciones generales que realizan las entidades oficiales o los proyectos de innovación, los centros:

- a) Propuesta de principios o fines planteados desde la Unión Europea: una educación integral e integrada en el mundo actual, recogiendo apartados hasta la fecha entendidos como más académicos y otros, cuya necesidad de actualización, se va imponiendo en los cambios de las dos últimas décadas.
- b) Se debe relacionar con los establecidos en la Constitución, apartado 2 y 3 del artículo 27, con los de la LODE, LOGSE y los que están en vigor de la LOCE, sin olvidar que una nueva Ley, la LOE, va a integrar en una sola propuesta las normativas anteriores.
- c) Propuesta desarrollada por Atlántida muy relacionada con los de la Unión Europea, uniendo valores y conocimientos...
- d) otras propuestas de valores y modelo de trabajo

A PARTIR DEL DIAGNÓSTICO Y TENIENDO EN CUENTA ALGÚN CRITERIO PARA CATEGORIZAR ( Atlántida plantea cuatro ejes, Delors, sus apuestas de saberes... ) SERÍA POSIBLE ESTABLECER DE FORMA ORIENTATIVA UN PROCESO PARA REPENSAR LOS VALORES Y CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE CIUDADANÍA

1.3. A PARTIR DEL DEBATE SOBRE FINALIDADES Y PRINCIPIOS DEL PEC, REELABORACIÓN DEL PCC: Qué competencias, qué objetivos, qué conocimientos, qué habilidades, Tomando como ejemplo competencias como las descritas por la Unión Europea, en cada lugar la suya

Competencia	Descripción	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
1. Comunicación en lengua materna	Expresar e interpretar oral, escrito	Vocabulario básico Y textos literarios	Habilidad para comunicar, compr.	Actitud positiva de enriquecim.
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

1.4. Concreción de un trabajo de diseño para la educación obligatoria, según la propuesta Atlántida

a) En relación con valores

Ámbitos-Competencia	Descripción	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
1. Desarrollo Afectivo	Autonomía personal relaciones grupales	Estrategias de habilidades sociales	Autoprotección comunicación	Compromiso personal y con el grupo
2. Sociocultural				
3. Socioeconómico				
4. Sociopolítico				
En lo Instrumental básico ver debajo				

1.5. En relación con los conocimientos o destrezas instrumentales básicas, podríamos hacer un esfuerzo solicitando una lectura al menos integral desde los ámbitos, animando a ciclos y Departamentos...:



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Competencias Instrumentales básicas	Descripción	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
<b>SOCIOLINGÜÍSTICAS</b> INFANTIL PRIMARIA SECUNDARIA				
<b>CIENTIFICOTECNICAS</b> INFANTIL PRIMARIA SECUNDARIA				
<b>ARTISTICOCULTURAL</b> INFANTIL PRIMARIA SECUNDARIA <b>SECUNDARIA</b>				

1.6. Debate/propuesta de modos de organizar ese currículo: proyectos, centros de interés... ejemplificaciones

#### **APÉNDICE SOBRE: Ejemplificaciones de organización de Comités de Ciudadanía en pueblos, comarcas, distritos,...**

Borrador de documentos: Florencio Luengo

Nuestra propuesta, que inicia proyectos globales en distritos, comarcas y municipios, presenta algunos materiales como ejemplo del borrador de la investigación en la que nos adentramos de forma inicial. Los materiales que se seleccionan a continuación sólo son una muestra del tanteo que en centros colaboradores del proyecto, realizamos, como búsqueda de una alternativa a la mejora compartida y el diseño de aprendizajes básicos de Ciudadanía.

Pasaremos a mostrar ejemplificaciones de acciones desde los comités de Ciudadanía, su creación, la elaboración de planes, y referencias de centros al debate de Ciudadanía

#### **EJEMPLIFICACIÓN DEL COMITÉ DE CIUDADANÍA DE ..... Y LINEAS DEL PLAN DE TRABAJO BORRADOR PARA LA ZONA....**

En el día de la fecha se constituye la Comisión de Ciudadanía de la comarca de ....., que estaría configurada por las diferentes entidades locales:

Con los objetivos de:

- Coordinar los medios sociales y educativos de la zona para la rentabilización de efectivos
- Elaborar un plan de mejora que en contacto con los Consejos Escolares Municipales centre su atención en los procesos de aprendizaje, los valores y rendimientos del alumnado, así como el desarrollo de procesos democráticos y de ciudadanía en la ESCUELA, LA FAMILIA Y EL MUNICIPIO

#### **COMISIÓN PROVISIONAL ORIENTATIVA DEL COMITÉ DE CIUDADANÍA**

- *CONCEJALÍA DE BIENESTAR SOCIAL Y SALUD PÚBLICA*
- *CONCEJALIA DE EDUCACIÓN*
- *CONCEJALÍA DE JUVENTUD*
- *SERVICIOS SOCIALES: EDUCADORES SOCIALES Y PROGRAMA DE FAMILIA*
- *POLICÍA MUNICIPAL*
- *REPRESENTANTES DEL EMPRESARIADO*



- REPRESENTACIÓN DE APAS -COLEGIOS-INSTITUTOS
- REPRESENTANTES ALUMNADO (de los Consejos Escolares, primaria y Secundaria)
- REPRESENTANTE DE ASOCIACIONES DE VECINOS, de barrio
- EQUIPO PSICOPEDAGÓGICO Y DE ORIENTACION
- INSPECCIÓN
- ...

*A partir de la constitución se aprueban los objetivos de la Comisión y se diseña el primer borrador del plan de trabajo para el año ....., que se ha concretado por el Primer Plenario de la Comisión y del que se adjuntan anexos*

La Comisión de Ciudadanía se compromete, con el asesoramiento del Proyecto Atlántida, a estar en contacto con otras experiencias Atlántida iniciadas o en marcha: Coria, Cáceres y Cijara Badajoz, Tías en Lanzarote y Breña Alta en La Palma; otras en perspectivas de centros y zonas de Madrid, Andalucía, Ceuta, Canarias, Logroño, Castilla La Mancha, Extremadura, tal y como nos ofrece el proyecto asesor.

La Comisión de Ciudadanía se compromete a elaborar un protocolo de funcionamiento que asegure las convocatorias y los mínimos de organización que permitan funcionalidad en el trabajo para lo que se propone la concreción de UN PLENARIO donde están todas las entidades conectadas y UNA JUNTA COORDINADORA representada por una persona representativa ( cinco en total y el apoyo Atlántida) , elegidas entre el profesorado, las familias, los agentes sociales, el alumnado y la representación de cada Ayuntamiento

D) La Junta Coordinadora de la Comisión de Ciudadanía se compromete a partir del trabajo de asesoramiento Atlántida, para lo que se pide unas condiciones de apoyo laboral específicas, a coordinar la gestión del Plan de Trabajo y el presupuesto necesario que se adjuntará a partir de la propuesta inicial. Se concreta la necesidad de una reunión quincenal/mensual al menos, hasta haber estabilizado su tarea, convocada por la persona coordinadora de la Permanente, y una sesión mensual/bimensual en la fase de organización y bimensual, cuando ya esté bien consolidado, del PLENARIO DE LA COMISIÓN, que será convocado desde el Ayuntamiento. Se queda abierto el proceso de convocatoria, a las urgencias y necesidades de cada momento, sirviendo lo expresado como orientaciones.

Lo que aprobamos como propuestas orientativas

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, del año 2005.

PD: A modo de orientaciones al protocolo de funcionamiento

## **BORRADOR DE PROTOCOLO DE FUNCIONAMIENTO**

( A elaborar en Plenario )

Previamente comentamos que el inicio de la experiencia y contacto es variado, a veces es un ayuntamiento quien nos llama y hace la propuesta con invitación a centros y APAS, a veces surge desde los centros en convocatoria abierta...

- Las convocatorias ordinales se realizarán desde el Ayuntamiento, que propone orden del día en función del acta anterior
- Se funcionará en PLENARIO con reuniones al menos trimestrales ( inicio de curso y elaboración del plan, Navidad, Semana Santa y Evaluación final del plan) y de JUNTA PERMANENTE ( reunida por petición de cualquiera de los sectores: profesorado, ayuntamiento, alumnado, familias y varios)
- La composición del PLENARIO se determina en las reuniones de toda la Asamblea con propuestas de consenso, así como LA JUNTA que está compuesta por un representante de cada sector que es elegido por su propio sector con sustituto. Todos los integrantes del Plenario y de la Junta Permanente lo serán oficialmente con entrega de un sencillo acta de nombramiento que se archiva en el dossier del Comité.
- En cada sesión habrá un secretario de actas, rotativo, de diferentes sectores educativos, que iniciará el acto siguiente con lectura de la misma.
- El Plenario puede y debe constituir comisiones en función de los temas del Plan de trabajo priorizado, que tendrán su coordinador y su secretario de documentos.

- A modo de ejemplos: de absentismo, de convivencia, de infraestructuras, de barrios, de incentivos, de medioambiente, de coordinación primaria-secundaria...
- Las reuniones se celebrarán en el ayuntamiento y en los centros educativos de forma rotativa para conocer nuestras infraestructuras
- Las decisiones se establecen por consenso y en ocasiones especiales por votación de mayoría cualificada que es preciso determinar ( posible: dos tercios)



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

## EJEMPLO BORRADOR PLAN DE MEJORA DE ..... CIUDADANÍA ATLÁNTIDA

Trabajos coordinados por Florencio Luengo,  
en comités de Coria, Cijara, Tías, Brreña Alta...

DIMENSIÓN	PROBLEMATICAS	CAUSAS	ALTERNATIVAS	RESPONSABLES
<i>CURRICULAR</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coordinar qué enseñar: mínimos comunes instrumentales en centro</li> <li>2. Gestión de aula, mínimos Metodología y Evaluación</li> <li>3. Falta Informe sicopedag. historial cualificado alumno</li> <li>4. Plan de apoyo a la recuperación y ampliación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta cultura de comarca</li> <li>2. Libro de texto sin otros debates, falta tiempo común</li> <li>3. Falta guía propuesta</li> <li>4.- alta plan serio corresponsabilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar estructura estable</li> <li>2. Debate ciclos, departamen. Y puesta en común extras</li> <li>3. Elaborar Modelo todos</li> <li>4. Unir medios APAS, municipio y centro: Tall</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coordinador de cada pueblo-sector</li> <li>2. omisión Pedag. Y comarcal</li> <li>3. Tutores 6º y 1º</li> <li>4. Directores, concejalías, APAS</li> </ol>
<i>ORGANIZATIVA</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faltan Estructuras de participación comunes.</li> <li>2. Plan común convivencia</li> <li>3. Falta un Seguimiento de alumnado y familias difíciles</li> <li>4. Rentabilizar los perfiles, y los liderazgos.</li> <li>5.- alta Plan Tutorial, rigor</li> <li>6. Papel Policía, s. sociales absentismo, casos riesgo...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desmotivación, falta de modelos y estrategias</li> <li>2. Individualismo,</li> <li>3. No hay coordinación necesaria centro-contexto</li> <li>4. Individualismo, burocracia</li> <li>5. Improvisación, cansancio</li> <li>6. No hay costumbre de coordinar los medios y papel</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo común alumnado y familias, delegados</li> <li>2. Modelo integrado e inclusivo</li> <li>3. Plan servicios sociales</li> <li>4. Voluntariado, comisiones</li> <li>5. Programa A. Tutorial común de comarca</li> <li>6. Integración PGA plan servicios sociales y Policía</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tutores, Equipos educativos, APAS</li> <li>2. Consejo Escolar C. Ciudadanía</li> <li>3. Concejalía-Programa Dirección</li> <li>5. Tutores, J. Estudio, APAS</li> <li>6. Directores, concejalías, APAS</li> </ol>
<i>FORMACIÓN</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Falta un plan formación interno que apoye el plan de mejora centro y comarca</li> <li>2. Falta Formación continua a familias y servicios sociales</li> <li>3. Profesorado y alumnado nuevo año tras año</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demasiados cursos externos, falta tiempo interno</li> <li>2. Formación aislada de los planes comunes de centro</li> <li>3. Interinos sin derecho a zonas atención preferente...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acordar tiempos extras para planes comunes: sept.</li> <li>2. Formación coordinada en base prioridades centro-zona</li> <li>3. Jornadas de acogida y documentos resumen...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cep, J. Estudios, Orientación, Atlánt.</li> <li>2. APAS, concejalía y Dirección-Atlánt.</li> <li>3. J. Estudios, voluntariado perfil</li> </ol>
<i>CONTEXTO</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 -No Participan familias ni información rendimiento</li> <li>2. Relación tutores- familia</li> <li>3. APA fuerte + participación</li> <li>4. No está el Ayuntamiento integrado en el día a día</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Horarios difíciles, falta de hábito y documentos fáciles</li> <li>2. Horarios contrarios</li> <li>3. Faltan Hábito e incentivos</li> <li>4. No está clara la responsabilidad educativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agenda Escuela-familia, plan motivador a Familias</li> <li>2. Transporte especial día X</li> <li>3. Plan APAS innovadoras</li> <li>4. Integrar en PGA</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. APAS, Escuela Padre, Ayuntamiento</li> <li>2. Consejería-Dir.</li> <li>3. APA-Atlántida</li> <li>4. Concejalías-Dirección</li> </ol>

<i>INFRA-ESTRUCTURA</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transporte escolar y acompañantes, vigilancias</li> <li>2. Pabellón cubierto cualificado</li> <li>3. Desdobles, recuperaciones</li> <li>4. Gimnasio, calefacciones...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta vigilancia real y acuerdos de mínimos escritos</li> <li>2. Medios-participar modelo</li> <li>3. Prisas, corporativismo</li> <li>4. Abandono...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normas para internos, transportados, control</li> <li>2. Seguimiento día-día</li> <li>3. Plan horario total y oferta a debate en junio-septiembre</li> <li>4. Reivindicación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transporte, dirección, APA</li> <li>2. Consejo Escolar</li> <li>3. C. Pedagógica y E. directivo, APA</li> <li>4. C. Ciudadanía</li> </ol>
<i>GLOBAL</i>	Falta un programa de valores de Ciudadanía	No se han analizado problemas, causas y plan de mejora, sino la queja...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar un plan común que anime y obligue a ordenar la iniciativa valores</li> </ol>	Comisión de Ciudadanía

En a del año . COMISIÓN CIUDADANÍA DE .....

## LA COMUNIDAD EDUCATIVA: ESCUELA-FAMILIA-MUNICIPIO

Victoria Rodrigo

Los que nos dedicamos a la educación leemos continuamente noticias, en prensa especializada o no, sobre la participación de todos en la educación de nuestros hijos, el propio lema de la futura reforma de la enseñanza es éste: la educación es de todos y para todos.

La idea de implicar a municipio, familia y escuela es lo más novedoso del panorama educativo actual, para garantizar una educación completa y entre otras cosas, acabar con el fracaso escolar. Frases como La ciudad también educa; los municipios deben colaborar en la mejora de la educación; se necesita todo un pueblo para educar a un niño; las ciudades y los pueblos contribuyen a educar o deseducar; los Consejos Escolares Municipales deben propiciar el contacto entre la ciudad y la escuela; desde la ciudad es posible hacer mucho por la educación; la escuela puede contribuir a hacer una sociedad mejor; implicar a las Comunidades Locales en la tarea educativa... todas ellas son citas de los más prestigiosos pedagogos y profesores del ámbito nacional.

Lo que ocurre en los centros, en el hogar familiar y en las calles y pueblos, es tan interdependiente que la máxima sudafricana se necesita toda una tribu para educar a un niño, se hace más relevante que nunca (LUENGO, F.Y MORENO, J.M.)

En dos localidades de la provincia de Cáceres, Coria y Torrejuncillo, estamos trabajando en un **proyecto educativo común**, en el que participan profesores y maestros, padres, alumnos, equipos psicopedagógico y Ayuntamiento. El proyecto se denomina **La Convivencia y la comunidad educativa –Proyecto Atlántida-**. El objetivo es impulsar la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa para prevenir conductas de riesgo, establecer estrategias de intervención educativas, conseguir un clima de convivencia democrática y un largo etcétera.

Con este Proyecto de Comunidad Educativa estamos siendo uno los pioneros en el Nuevo Pacto Educativo, según Juan Carlos Tedesco, a articular por los Centros Educativos y la Comunidad Local, si no queremos hacer de la educación una isla...

## LA EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE CORIA

El **Proyecto de Coria** parte de un marco teórico desarrollado por la propuesta Atlántida durante el **curso 2001-2002**. Conocimos el proyecto en el Congreso sobre conflictos escolares y convivencia en los centros educativos organizado por la Junta de Extremadura en Mérida los días 12 y 19 de mayo de 2001.

El **Proyecto Atlántida** es una plataforma de experiencias de innovación en centros para la reconstrucción del currículo y la organización democrática. Dicho Proyecto realiza una propuesta a los centros educativos de revisión de la convivencia y la disciplina para detectar las ideas previas que sobre el tema tiene la comunidad educativa y categorizar la problemática que subyace a las tareas y hechos cotidianos de la vida escolar.

( Continúa en DVD, word)

*Siguiendo el modelo de procesos para realizar diagnósticos, se acompaña de una ejemplificación sobre Metodología en un centro, talleres coordinados por Amador Guarro, Tenerife.*



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

<b>PROBLEMA</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>ALTERNATIVA</b>
1. No prestar atención a las explicaciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La enseñanza no responde a sus intereses</li> <li>2. No todos los alumnos aprenden lo mismo ni al mismo tiempo</li> <li>9. Excesiva heterogeneidad del grupo clase</li> <li>11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc.</li> <li>12. Falta de recursos</li> <li>14. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partir de los intereses de los alumnos</li> <li>2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad</li> <li>4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje</li> <li>7. Participación más activa de los alumnos en la selección de: centros de interés, proyectos, temas de investigación, etc.</li> <li>8. Metodología más activa</li> <li>10. Seleccionar los contenidos atendiendo a la diversidad del alumnado</li> </ol>
2. Tras la explicación de un tema, hay alumnos que no la entienden y la vuelven a preguntar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La enseñanza no responde a sus intereses</li> <li>4. Falta de recursos metodológicos</li> <li>9. Excesiva heterogeneidad del grupo clase</li> <li>12. Falta de recursos</li> <li>14. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partir de los intereses de los alumnos</li> <li>2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad</li> <li>3. Evaluación continua</li> </ol>
2. Tras la explicación de un tema, hay alumnos que no la entienden y la vuelven a preguntar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La enseñanza no responde a sus intereses</li> <li>4. Falta de recursos metodológicos</li> <li>9. Excesiva heterogeneidad del grupo clase</li> <li>12. Falta de recursos</li> <li>14. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partir de los intereses de los alumnos</li> <li>2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad</li> <li>3. Evaluación continua</li> </ol>
3. Les cuesta hablar de sus experiencias cotidianas y cuando se les pregunta recurren a «tópicos»: el fútbol, el «heavy metal», etc.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La enseñanza no responde a sus intereses</li> <li>5. Timidez e inseguridad en el alumno</li> <li>8. Falta de valoración por la familia de la tarea escolar</li> <li>11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partir de los intereses de los alumnos</li> <li>2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad</li> <li>4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje</li> <li>5. Fomentar el trabajo en grupo</li> <li>6. Fomentar el aprendizaje entre iguales</li> <li>7. Participación más activa de los alumnos en la selección de: centros de interés, proyectos, temas de investigación, etc.</li> <li>8. Metodología más activa</li> <li>10. Seleccionar los contenidos atendiendo a la diversidad del alumnado</li> </ol>



<p>3. Les cuesta hablar de sus experiencias cotidianas y cuando se les pregunta recurren a «tópicos»: el fútbol, el «heavy metal», etc.</p>	<p>1. La enseñanza no responde a sus intereses 5. Timidez e inseguridad en el alumno 8. Falta de valoración por la familia de la tarea escolar 11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc.</p>	<p>1. Partir de los intereses de los alumnos 2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad 4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje 5. Fomentar el trabajo en grupo 6. Fomentar el aprendizaje entre iguales 7. Participación más activa de los alumnos en la selección de: centros de interés, proyectos, temas de investigación, etc. 8. Metodología más activa 10. Seleccionar los contenidos atendiendo a la diversidad del alumnado</p>
<p>4. Cuando participan no tienen hábitos: respeto al turno de palabra, etc.</p>	<p>10. Falta de hábitos de trabajo en grupo 11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc.</p>	<p>5. Fomentar el trabajo en grupo 6. Fomentar el aprendizaje entre iguales 8. Metodología más activa</p>
<p>5. Falta de interés por participar en actividades «extraordinarias»: día de la paz, día del libro...</p>	<p>1. La enseñanza no responde a sus intereses 8. Falta de valoración por la familia de la tarea escolar 11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc. 14. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</p>	<p>1. Partir de los intereses de los alumnos 2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad 4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje 7. Participación más activa de los alumnos en la selección de: centros de interés, proyectos, temas de investigación, etc. 8. Metodología más activa 10. Seleccionar los contenidos atendiendo a la diversidad del alumnado</p>
<p>6. Problemas con los grupos de aprendizaje: excesiva competitividad, discriminación, etc.</p>	<p>1. La enseñanza no responde a sus intereses 2. No todos los alumnos aprenden lo mismo ni al mismo tiempo 7. Horarios muy rígidos 9. Excesiva heterogeneidad del grupo clase 10. Falta de hábitos de trabajo en grupo 11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc. 13. El profesor, la familia, no valoran los procesos, sólo los resultados 14. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</p>	<p>2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad 3. Evaluación continua 4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje 5. Fomentar el trabajo en grupo 6. Fomentar el aprendizaje entre iguales 7. Participación más activa de los alumnos en la selección de: centros de interés, proyectos, temas de investigación, etc. 8. Metodología más activa 9. Enfatizar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y no sólo el logro de resultados 10. Seleccionar los contenidos atendiendo a la diversidad del alumnado</p>



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

<p>7. Excesiva memorización y poca reflexión</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La enseñanza no responde a sus intereses</li> <li>3. Muchos contenidos</li> <li>4. Falta de recursos metodológicos</li> <li>7. Horarios muy rígidos</li> <li>8. Falta de valoración por la familia de la tarea escolar</li> <li>9. Excesiva heterogeneidad del grupo clase</li> <li>10. Falta de hábitos de trabajo en grupo</li> <li>11. Influencia negativa del medio (TV, familia, etc.): agresividad, valores, etc.</li> <li>12. Falta de recursos</li> <li>13. El profesor, la familia, no valoran los procesos, sólo los resultados</li> <li>14. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partir de los intereses de los alumnos</li> <li>4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje</li> <li>5. Fomentar el trabajo en grupo</li> <li>6. Fomentar el aprendizaje entre iguales</li> <li>7. Participación más activa de los alumnos en la selección de: centros de interés, proyectos, temas de investigación, etc.</li> <li>8. Metodología más activa</li> <li>9. Enfatizar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y no sólo el logro de resultados</li> </ol>
<p>8. Problemas con los distintos ritmos de aprendizaje: los más lentos se desmotivan cuando ven que el resto de la clase ya acabó</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La enseñanza no responde a sus intereses</li> <li>2. No todos los alumnos aprenden lo mismo ni al mismo tiempo</li> <li>3. Muchos contenidos</li> <li>4. Falta de recursos metodológicos</li> <li>7. Horarios muy rígidos</li> <li>9. Excesiva heterogeneidad del grupo clase</li> <li>10. Falta de hábitos de trabajo en grupo y de recursos</li> <li>11. El profesor, la familia, no valoran los procesos, sólo los resultados</li> <li>12. Metodología demasiado expositiva, poco activa y participativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partir de los intereses de los alumnos</li> <li>2. Enseñanza más individualizada, atención a la diversidad</li> <li>3. Evaluación continua</li> <li>4. Participación más activa del alumnado en <u>todos</u> los procesos de enseñanza y aprendizaje</li> <li>5. Fomentar el trabajo en grupo</li> <li>6. Fomentar el aprendizaje entre iguales</li> <li>8. Metodología más activa</li> <li>9. Enfatizar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y no sólo el logro de resultados</li> <li>10. Seleccionar los contenidos atendiendo a la diversidad del alumnado</li> </ol>

A partir del diagnóstico global se acuerda unos criterios mínimos en Metodología para el centro

### **ACTA DE CONSTITUCIÓN DE LA COMISIÓN DE CIUDADANÍA DE ...**

En el día de la fecha se constituye la Comisión de Ciudadanía de ....., que se fija como objetivos y tareas:

- La mejora de la educación en el municipio y en la comarca, en coordinación con la entidades del mismo y en colaboración con las instituciones implicadas: centros educativos, APAS, servicios sociales y agentes educativos y sociales.
- La dinamización de tareas y actividades que influyan en la calidad de vida y los procesos socioeducativos relacionados con los valores de ciudadanía y los aprendizajes básicos y/o competencias necesarias para la educación del siglo XXI.
- Establecer planes anuales que serán analizados e informados en reuniones de trabajo mensual y plenarios al menos trimestrales.





(Para la constitución final de la Comisión se refrendará en cada entidad a los representantes desde la conexión de los Consejos Escolares de los centros y el Consejo Escolar Municipal. Para el desarrollo del plan de trabajo se aprueba y se crea una comisión permanente que representa a los distintos sectores y se reunirá al menos una vez al mes aproximadamente: representantes del profesorado, de las familias y de ayuntamiento, con representante del alumnado en la comisión general.)

NOMBRE Y APELLIDOS / SECTOR Y ENTIDAD / TELEFONO- EMAIL / FIRMA


Otras decisiones:

Forman parte de la comisión permanente ( uno por cada sector ):

.....  
 .....

, a de del año 2005

Firma de un representante por cada entidad del Plenario

**Taller ejemplificación del proceso: problemas, valores “antídotos”, estrategias y estructuras**

**PARTIR DE DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS PARA DISEÑAR EL PLAN DE CIUDADANÍA A ABORDAR CON APRENDIZAJES BÁSICOS DE ÁREAS**

El trabajo con los centros educativos y las APAS nos permite diseñar un modelo de procesos mediante el cual y a partir de un diagnóstico de problemas que ordenamos según los ejes de Valores Atlántida, nos ayuda a ordenar las alternativas que deben trasladarse a las esferas del campo escolar, familiar y contexto, como calles o medios de comunicación.

*Qué problemáticas comunes preocupan en cada ámbito Qué planes, cuándo Dónde*

**ÁMBITO DE CIUDADANÍA**

**ALTERNATIVAS**

**ESTRUCTURAS**

<p>A. Desarrollo afectivo: <b>AUTOESTIMA-</b>  <i>Frente a pasividad, falta de desarrollo interpersonal</i></p> <p>1) Confianza en sí mismo/ Higiene y Salud personal  <i>Dificultad por conocer sus posibilidades reales, su autoestima</i></p> <p>2) Relacionarse-comunicarse, organización espacio-temporal  <i>Relaciones superfluas, dificultad oral y relacional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan H.Sociales en tutorías</li> <li>• H Sociales, PCC mínimos y de ocio</li> </ul> <hr/>	<p>1. Plan A. Tutorial</p> <p>2. A. Tutorial, Areas Depart. Y</p> <hr/>
--	--	---

<p><i>B. Desarrollo organizativo: CIVISMO-AUTOGESTIÓN</i>  <i>Frente a difícil compromiso con lo colectivo, grupo</i></p> <p>3) Respeto a los demás, a la normativa de convivencia  Indisciplina creciente, dificultad ante la norma y deberes</p> <p>4) Capacidad de organización colectiva, interés voluntariado  <i>Individualismo y falta de compromiso</i></p> <p>5) Compromiso con el esfuerzo, trabajo diario  <i>Éxito fácil, falta de hábitos de organización diaria, orden...</i></p> <p><i>C. Desarrollo sociocultural: EQUIDAD, INTERCULTURAL</i>  <i>Aumento de racismos, aumento agresiones grupales, de género</i></p> <p>6) Respeto a otras culturas, etnias, y minorías, coeducación  Agresiones a minorías, a colectivos débiles</p> <p>7) Uso crítico de comunicación, Prensa, NNTT, móvil, TV  <i>Abuso de medios audios, informáticos y brecha digital</i></p> <p><i>D. Desarrollo medioambiental: CONSUMO-JUSTICIA</i>  <i>Desmotivación por el medio cercano, consumismo...</i></p> <p>8) Compromiso con medioambiente: aula, centro, barrio,  <i>No se concreta el apoyo con sectores, npsotismo ecología, limpieza</i></p> <p>9) Consumo responsable, en el centro, el hogar y el medio  <i>Frenesí por el consumismo, presión sobre padres-madres</i></p> <p>TOTAL VALORES DE CIUDADANÍA</p> <p><i>CONCLUSIÓN: INTEGRADOS EN EL CURRÍCULO</i>  <i>Conocimientos básicos instrumentales: ÉXITO-FRACASO</i>  <i>Falta conocimientos instrumentales base del ciudadano</i></p> <p>10) Destrezas instrumentales bases en los ámbitos sociolingüístico,  científico-técnico y artístico.  <i>Falta de diagnósticos, planes de recuperación y repensar el curriculum</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RRI reelaborado entre todos, estudio de normas base</li> <li>• Plan aprendiz cooperativo Voluntariado incentivado</li> <li>• Plan: Uso de Agenda, archivos, Informes...</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico, Plan mediación, y coeducación, acogidas...</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración curricular, Planes uso-abuso, decálogos</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan barrio integrado PEC, PGA, centro de interés...</li> <li>• Plan Desarrollo Sostenido con Talleres vestuario, moda..</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico sobre rendimiento, causa: Plan mínimos comunes centro y contexto, plan de ampliación, investigar los aprendizajes básicos XXI</li> </ul>	<p>3. A. Tutorial, E. Educativos</p> <p>4. C. Pedagógica, Depart. Y ciclos</p> <p>5. A. Tutorial, Equipos Educativos</p> <hr/> <p>6. PEC, C. Pedagógica Tutorial,</p> <p>7. Áreas, Departam.</p> <p>8. Areas, Consejo Escolar y Municipal Comisiones de Ciudadanía...</p> <p>9. APA, Escuela de Padres, Comisión Ciudadanía barrio, Areas y tutorías</p> <hr/> <p>10. C Pedagógica PCC, Departamentos, ciclos y APA, E. Padres y Consejos</p>
--	--	---

## PROPUESTA DE INFORME VALORES-CONTENIDOS DE CIUDADANÍA ATLÁNTIDA

El centro informa de que inicia una campaña para que los valores de Ciudadanía que cada alumno debe trabajar, sean evaluados como un área nueva que influya en todo el aprendizaje del resto de áreas y asignaturas. En esta primera evaluación queremos iniciar la experiencia con aulas de 3º y 4º de la ESO para ir poco a poco generalizando la propuesta.

Se trataría de evaluar paulatinamente el decálogo borrador, por el alumnado como autoevaluación, por el profesorado y por la propia familia. Hablamos de un ensayo tanteo hasta concluir las fórmulas más adecuadas, los formatos y la incidencia de todo el área de ciudadanía en el aprendizaje y la evaluación global de cada asignatura.

Alumno/a.....curso.....

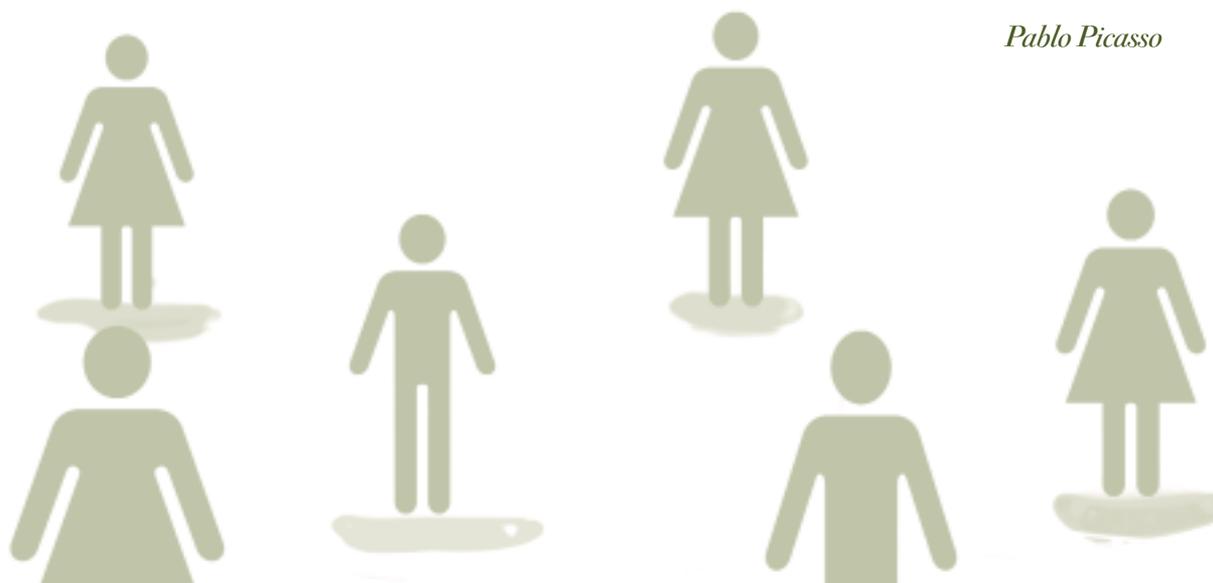
<b>AREA TUTORÍA COMPARTIDA: CIUDADANIA</b>	<b>NOTA</b>	<b>NOTA</b>	<b>NOTA</b>	<b>Total</b>	<b>Valoración</b>
	<b>Alumno/a</b>	<b>"Profe"</b>	<b>Familia</b>		
<b>A. Desarrollo afectivo: AUTOESTIMA-ESFUERZO</b>					
1) Confianza en sí mismo/ Higiene y Salud personal	<u>1.- /</u>	<u>1.- /</u>	<u>1.- /</u>	---	
2) Capacidad de relacionarse-comunicarse ( hombre-mujer)	<u>2.-</u>	<u>2.-</u>	<u>2.-</u>	---	
<b>B. Desarrollo organizativo: CIVISMO-AUTOGESTIÓN</b>					
3) Respeto a los demás, a la normativa de convivencia	<u>3.-</u>	<u>3.-</u>	<u>3.-</u>	---	
4) Capacidad de organización colectiva y trabajo en grupo	<u>4.-</u>	<u>4.-</u>	<u>4.-</u>	---	
5) Compromiso con el esfuerzo, trabajo diario/Usa Agenda	<u>5.- /</u>	<u>5.- /</u>	<u>5.- /</u>	---	
6) Interés por Voluntariado, comisiones y responsabilidades	<u>6.-</u>	<u>6.-</u>	<u>6.-</u>	---	
<b>C Desarrollo sociocultural: INTERCULTURAL Y NNTT</b>					
7) Respeto a otras culturas, etnias, coeducación y minorías	<u>7.-</u>	<u>7.-</u>	<u>7.-</u>	---	
8) Uso de los medios comunicación, NNTT, móvil, TV...	<u>8.-</u>	<u>8.-</u>	<u>8.-</u>	---	
<b>D. Desarrollo medioambiental: ECOLOGÍA-CONSUMO</b>					
9) Compromiso con medioambiente: aula, centro, barrio,	<u>9.-</u>	<u>9.-</u>	<u>9.-</u>	---	
10) Consumo responsable, en el centro, el hogar y el medio	<u>10.-</u>	<u>10.-</u>	<u>10.-</u>	---	
<b>COMO CONCLUSIÓN INTEGRADOS CURRÍCULO</b>					
<u>Desarrollo cognitivo sobre refuerzo de enseñanza</u>					
La integración de valores en los contenidos del currículo Favorecen los aprendizajes básicos en:					
Ambito sociolingüístico,	<u>I.-</u>	<u>I.-</u>	<u>I.-</u>		
Científicotecnico,					
Artístico					
TOTAL VALORES DE CIUDADANÍA	...	...	...		
	...	...	...		
	...	...	...		

, a .....de.....del año.....

Firmado por la Tutoría / Firmado Familia / Firmado Alumnado

**Los ordenadores son inútiles.  
Sólo pueden darte respuestas.**

*Pablo Picasso*



Trabajo de la Comisión Ciudadanía, comarca de Cijara:  
coordinar 6º Primaria-1º ESO

CONFIDENCIAL: ESTE INFORME SÓLO PUEDE SER CONSULTADO POR EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN, PROFESOR TUTOR DEL ALUMNO, J. ESTUDIOS Y DIRECTOR DEL CENTRO. EN NINGÚN CASO DEBE SER MOSTRADO A SUS PADRES, OTROS ALUMNOS-PROFESORADO



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

## INFORME INDIVIDUALIZADO FINAL ETAPA ( A rellenar por el tutor de 6º de E. Primaria)

CENTRO: ..... LOCALIDAD:.....  
Apellidos: ..... Nombre:.....  
TUTOR/A: .....

### Situación general del alumno/a: Caso de presentar

- Sin dificultades
- Con dificultades de aprendizaje.
- Con n.e.e.
  
- Compensatoria
- Otras dificultades

### n.e.e ¿de qué tipo?

- Psíquicas.
- Motóricas
- Visual
- Auditiva
- Otras

### ¿Ha tenido ACI?

- De acceso
- No significativa
- Significativa
- Muy significativa

### ¿Ha repetido curso?

- Sí Nivel.....
- No

### Apoyo o Refuerzo recibido

- P.T.
- A.L.
- Profesor de Ciclo.

### DATOS PERSONALES/ FAMILIARES:

Domicilio del alumno/a:.....Localidad:.....  
Fecha de Nacimiento:.....Lugar nacimiento:.....  
Padre: .....Profesión:.....  
Madre: .....Profesión:.....  
Nº de hermanos:.....Lugar que ocupa entre ellos:.....  
Situación matrimonial de los padres: matrimonio estable- separados-viudo.....

### ACTITUDES Y HÁBITOS:

- Actitud hacia el aprendizaje:  Positiva  Normal  Poco Adecuada  Negativa
- Hábitos de trabajo:  Adecuados  Inadecuados
- Nivel en técnicas de estudio:  Alto  Medio  Bajo
- Tipo de motivación:  Miedo al fracaso  Intrínseca/logro  Deseo de sobresalir
- Resistencia a la frustración:  Alta  Media  Baja
- Atribución del éxito/Fracaso:  Capacidad  Esfuerzo  Suerte  Profesor  
 Tarea difícil  Otras
- Comportamiento en clase:  Muy bueno  Bueno  Normal  Dificultad el desarrollo de las clases  Impide el desarrollo de las clases.
- Asistencia a clase:  No falta  Falta algunas veces  Falta bastante

### SOCIABILIDAD:

- Situación en el grupo:  Líder  Integrado  Rechazado  Aislado
- Trabaja bien en equipo:  Siempre  A veces  Nunca
- Cumple las normas:  Siempre  A veces  Nunca
- Es correcto en el trato:  Siempre  A veces  Nunca
- Acaba sus tareas:  Siempre  A veces  Nunca
- Respeta a los otros:  Siempre  A veces  Nunca
- Cuida el material escolar:  Siempre  A veces  Nunca
- Respeta las instalaciones del Centro:  Siempre  A veces  Nunca



### APTITUDES:

- Nivel de atención:  Alto  Medio  Bajo  Atiende sólo a determinados estímulos.
- Memoria:  Alta  Media  Baja
- Imaginación/ Creatividad :  Alta  Media  Baja.
- Inteligencia( Coeficiente intelectual):  Entre 95 y 100  Entre 100 y 110  
 Entre 110 y 120  Más de 120
- Aptitud verbal:  Alta  Media  Baja
- Aptitud numérica:  Alta  Media  Baja
- Aptitud espacial:  Alta  Media  Baja
- Razonamiento:  Alto  Medio  Bajo

### ESTILO DE APRENDIZAJE:

- Impulsivo  Reflexivo - Rápido  Lento -  Autónomo  Dependiente
- Individualista  Participativo - Esforzado  Pasivo -  Constante  Inconstante
- Agrupamiento que prefiere para trabajar en clase:  Individual  Parejas  
 Pequeño grupo.
- Instrumentos de evaluación que prefiere:  Pruebas escritas  Trabajos  
 Revisión actividades clase  Revisión cuaderno de trabajo  
 Entrevistas personales  Pruebas orales  Fichas autoevaluación
- Áreas que más le gustan:  Lengua  Matemáticas  C. del medio  
 Inglés  Artística( Música/ Plástica)  E. Física  Religión.

### OTROS DATOS DE INTERÉS:

- Expectativas de la familia respecto al estudio:  Favorables  Desfavorables
- Nivel Sociocultural:  Alto  Medio  Bajo
- .....
- Informes sociales: .....
- Antecedentes de Escolarización: .....
- Anecdótico: .....

### . Lectoescritura.

**Expresión oral.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  Algunas dificultades.  
 Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.

**Comprensión lectora.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  
 Algunas dificultades.  Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.

**Expresión escrita.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  
 Algunas dificultades.  Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.

### . Aspectos matemáticos básicos.

**Numeración.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  Algunas dificultades.  
 Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.

**Operaciones básicas.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  
 Algunas dificultades.  Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.

**Cálculo mental.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  
 Algunas dificultades.  Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

**Resolución de problemas.**  Destaca positivamente.  Sin dificultades  Algunas dificultades.  Bastantes dificultades.  Muchas dificultades.  
Observaciones.

**Tutor:**

**Equipo docente:**

(Trabajo realizado por: Gloria Morales, Elisa Almazán, Ana Marchena, Ramón Horcajo, Juan Rodríguez, Pablo Villanueva, Julián Peralvo y Fdo Luengo)

### La investigación Atlántida sobre ciudadanía

La enorme preocupación que para el proyecto, en consonancia con el interés socioeducativo que el tema concierne, representa la búsqueda de alternativas desde la educación a los temas relacionados con los aprendizajes para una Ciudadanía corresponsable, nos lleva a indagar en las claves que la investigación pueda aportar. Estamos apostando por una investigación de alcance por la corresponsabilidad de las diferentes entidades, y en ese sentido que sea compartida por el eje comunitario y bucee en las diferentes posibilidades que los sectores educativos puedan aportar al proceso de búsqueda. Atlántida, en proceso abierto, invita a formar parte de los grupos de trabajo

TÍTULO DEL PROYECTO:

### **UN MODELO DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: CARACTERÍSTICAS, ELEMENTOS Y CONDICIONES DE DESARROLLO (MODEPC)**

TAREAS DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN:

Una investigación de investigaciones sobre Ciudadanía democrática y comunitaria

1. ¿Qué elementos y características tendría un modelo democrático de Educación para la Ciudadanía (MODEPC)?
2. ¿Cuáles serían los aprendizajes básicos/las competencias básicas de la ciudadanía y cómo realizar la organización de su diseño curricular? ¿Área de áreas, materia, transversalidad?
3. ¿Qué condiciones (curriculares, organizativas, formación del profesorado, institucionales, comunitarias, etc.) contribuirían al desarrollo de un modelo democrático de Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo y en las instituciones que lo conforman?

Investigación de investigaciones:

- Su relectura en el campo de exclusión del alumnado dentro del propio sistema
- Redefinición del currículo por etapas: que procesos poner en marcha para contextualizar los aprendizajes indispensables/o referencias altas en infantil, primaria, secundaria y adultos.
- El desarrollo de la sociedad de la Información, TICS y competencias
- La convivencia y los conflictos, claves de tratamiento comunitario

...

### DESARROLLO DEL ESTUDIO TEÓRICO-PRÁCTICO

El debate se establecería entre la propuesta de trabajo realizado en el grupo base de investigación que integra a teóricos y prácticos en cada lugar, y el trabajo de los grupos en los centros y los comités de ciudadanía de cada comunidad autónoma.

Se pretende partir de problemas reales en los centros para debatir sobre los planes que cada centro desarrolla, y a partir del mismo, ir sacando conclusiones.



### **Grupos de trabajo en pueblos, o Comisiones de Ciudadanía, borrador: coordinación**

1. Coria y Torrejoncillo, Cáceres: Victoria Rodrigo
  2. Comarca de Cijara, Badajoz: Ramón Horcajo
  3. Breña Alta, La Palma: Omaira Morales
  4. Barranco Grande, Sta Cruz Tfe: Humberto Ramos
  5. Tías/Mala, Lanzarote: Dunia ( Concejalia)-Chana Perera
  6. Iniciada ya como propuesta en Jerez: Antonio Sánchez
  7. Iniciada ya en Getafe, Perales: Justo Gómez
- Otras posibles, ya comentadas, como propuestas a iniciar: Los Sauces (La Palma), La Aldea (Gran Canaria) Azuqueca (Guadalajara), Santo Domingo de la Calzada y zona de Logroño (Logroño), Fuentevaqueros (Granada), ...

### **Seminarios de reflexión para coordinar la propuesta y coordinadores provisionales**

1. La Laguna: Amador Guarro-Florencio Luengo
2. Las Palmas: Pepe Moya-Domingo Rivero
3. Madrid: Justo Gómez- Laly Vaquero
4. Granada: Jesús Domingo-Antonio Bolívar
5. Murcia: María Teresa González-Juan Manuel Escudero
6. Sevilla: Juan Ignacio López-Isabel Álvarez
7. Valencia: Pep Aparici y grupo de Educación de Adultos
8. Barcelona: CREA, Jesús Gómez
9. Donosti: Begoña Martínez y apoyo CREA
10. Jerez: Antonio Sánchez y grupo de Orientadores
11. Ceuta: Francisco Herrera-Rafael Escalante
12. Posibles seminarios a dinamizar en Logroño, Coria, y CCAA aún no visitadas

### **Entidades colaboradoras**

1. MEC y Comisión de Ciudadanía, Alta Inspección
2. Consejería Educación de Canarias: Consejero y Direcciones Generales, CEPS
3. Otras Consejerías de Educación: Andalucía, Castilla La Mancha, Aragón, Ceuta...
3. FAPAS de Canarias, Extremadura, Jerez, Getafe...
4. Ayuntamientos de Jerez, Getafe, Coria, Tías, Breña Alta, Comarca de Cijara, Haría, La Laguna...
5. MRPS: CREA, REDES, Instituto Pablo Freire, ...
6. Otras: Revista Escuela, FEMP...

Invitación a la creación de una RED de Investigación, enviar colaboración al correo: [lauris@eresmas.net](mailto:lauris@eresmas.net)



# ANEXO I

## b) Una ejemplificación: taller de convivencia centro, familia y calle



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Las experiencias que describimos de forma esquemática se están dinamizando en varias localidades del estado con un diferente nivel de desarrollo. Nos guía un modelo contrastado en centros concretos, como los descritos en los diez ámbitos de mejora, que ahora comienza a ser trasladado a toda la localidad, reformulando algunos materiales e instrumentos escolares a los ámbitos familiares y sociales. Reiteramos nuestra propuesta de trabajar de forma ordenada a partir de un diagnóstico, ver material anexo o todo el proceso que se encuentra en el DVD, material de edición 2.003. Rescatamos algunos:

DIAGNÓSTICO	FRECUENCIA DEL HECHO				LUGAR DEL HECHO		
	F1-Nunca	F2-mensual	F3-semanal	F4-A diario	M1-En casa	M2- Calle	M3- colegio
GLOBAL							
A).-INDISCIPLINA							
A1-desconsideración							
A2- contesta mal...							
A3- insulto							
A4- impuntualidad.....							
B).-VIOLENCIA física							
B1-robos.....							
B2-agresión.....							
B3-extorsión, a fuerza							
B4-uso de armas....							
C)DAÑO A SI MISMO							
C1.- Uso De Alcohol							
C2.-Tabaco							
C3.-porros							
C4.-pastillas							
C5.-drogas duras							
D) VANDALISMO							
D1-daño Material grave							
D2-ataque organizado							

	FRECUENCIA DEL HECHO				LUGAR DEL HECHO		
	F1-Nunca	F2-mensual	F3-semanal	F4-A diario	M1-En casa	M2- calle	M3- colegio
e) VIOLENCIA							
psicológica							
e1.-motes							
e2.-rumores							
e3.-amenazas-intimida							
e4.-acoso-persecución							
e5.-chantaje							
f) ACOSO SEXUAL							
f1.-miradas							
f2.-palabras-frases							
f3.-manoseos							
f4.-agresión sexual							
G) FRAUDE							
G1.-copiar exámenes					-	-	
G2.-plagiar trabajos					-	-	
G3.-tráfico de favor: enchufes					-	-	
H) ABSENTISMO					-	-	
H1.-Falta a clases concretas					-	-	
H2.-Falta generalizada					-	-	
H3.-Deserción-abandono					-	-	
Señala 2 que menos te preocupan					-	-	
Valora 2 + preocupan					-	-	
	-	-	-	-	-	-	-

Un modelo de trabajo global con un diagnóstico general como el anterior, o directo si se considera de aplicación urgente al aula: Hojas de observación de conductas disruptivas en las aulas y el contexto



CONDUCTAS Y MOMENTO	MEDIDAS TOMADAS Y ...
1.-CAMBIO DE CLASES Conductas del alumnado Del profesorado	MEDIDAS que suelen aplicarse
2.-ABSENTISMO/PUNTUALIDAD Alumnado Profesorado	Causas Medidas actuales que suelen tomarse
3.-INICIO DE LA TAREA Alumnado Profesorado	causas Medidas actuales
4.-DURANTE LA TAREA Alumnado Profesorado	Causas Medidas actuales
5.-AL RECOGER Y SALIR Alumnado Profesorado	Causas Medidas actuales
6.-EN LOS BAÑOS Alumnado Profesorado	Causas Medidas actuales
7.-EN EL PATIO Alumnado Profesorado	Causas Medidas actuales
8.-ENTRADAS Y SALIDAS AL CENTRO Alumnado Profesorado	Medidas actuales Otras posibles
9.-COMEDOR /BAR Alumnado Profesorado	Causas
10.-PROBLEMAS DE INFRAESTRUCTURA	Causas
11.-DE ORGANIZACIÓN EN GENERAL	

### HOJA DE OBSERVACIÓN CONDUCTAS Y CAUSAS/HOJA DE CONSECUENCIAS

*Se solicita comprensión pues las expresiones que se transcriben son a veces las utilizadas en las sesiones de trabajo, estamos ante materiales de talleres , como borrador de ideas*

CONDUCTAS Y MOMENTO	MEDIDAS TOMADAS Y ...
1.-CAMBIO DE CLASES a)Conductas del alumnado Salir del aula sin materia fuera de la clase Levantarse o Salir corriendo al oír el timbre Ir al baño Uso de Gorra, móvil y sucedáneos.. juegos y gritos, peleas, insultos o roturas b)Del profesorado salir tarde, llegar tarde, terminar muy tarde no hacer caso a disrupciones cercanas pasillo no hay guardia concreta, tierra de nadie	Causas no hay criterio fijo para todos faltan medidas acordadas  MEDIDAS que suelen aplicarse - "comer la oreja" - sin recreo o tiempo libre - aviso de parte y parte -algún comentario de alumnos comentarios en ausencia llamar atención general en público
2.-ABSENTISMO/PUNTUALIDAD a) Alumnado llegar tarde por la mañana o dormirse, no venir con cierta frecuencia faltas con mucha frecuencia entrar tarde a clase en cambios b) Profesorado - Llegar tarde por la mañana - No venir a clase - Baja temporal	Causas atención a posibles no desayunos... limpie- za básica si es causa mayor ... no hay rigor en seguimiento y medidas Medidas actuales que suelen tomarse amenazas, avisos a familia



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

<p>3.-INICIO DE LA TAREA Alumnado no traer el material no haber realizado la tarea tarda lograr clima de trabajo: sentarse, silencio Profesorado no traer lo prometido: material, notas... no explica bien de lo que va a ir, no tiene en cuenta aportaciones sobre su propuesta No llega, está de baja o... no presencia</p>	<p>Causas motivación, falta información previa falta recogida de datos y consecuencia en la nota Medidas actuales - comer la oreja al alumnado y negativos, mutis con el profesorado,</p>
<p>4.-DURANTE LA TAREA Alumnado se levanta cuchichea, no atiende grita, pelea o pasividad Profesorado grita demasiado o pasa permanece pasivo en lugar fijo... excesiva tarea y tono académico: falta integración vida real, ocio, aficiones personal no se aclara apoyo a n.e.e, atender diversidad</p>	<p>Causas a) falta motivación, tarea compleja con dificultad de éxito b) falta de criterio metodología, cansancio curva de rendimiento no respetada exceso de contenido formal falta de voluntad-éxito personal Medidas actuales - oreja, sin tiempo extra, parte - nadie comenta, cuchicheos, agobio, - punitivos ante la disrupción</p>
<p>5.-AL RECOGER Y SALIR Alumnado salir corriendo, sin ordenar a las dos atropellos niños infantil comedor Profesorado continuar con el contenido más tiempo irse antes sin avisar a nadie</p>	<p>Causas... falta hábito espera, final ordenado Medidas - alguna "sermonina" - retrasar la hora en la salida -...</p>
<p>6.-EN LOS BAÑOS Alumnado Salir a cualquier hora Conductas irregulares en servicio: fumar... Pinturas, graffitis..., desperfectos papel... Profesorado falta de control de parte del espacio general problemas con la llave...</p>	<p>Causas - falta de norma pactada lógica y flexible ante urgencias - temor a entrar en espacios personales - no hay datos claros sobre el uso: quién va Medidas actuales Temor a entrar en espacios personales La oreja y tal... amenaza, parte...</p>
<p>7.-EN EL PATIO Alumnado Peleas, fumar Juegos agresivos recreo, "pandilleo" "mobbing" Aburrimiento, soledad... Suciedad, pipas, chicles Profesorado guardia "light" sin movilidad e interacción</p>	<p>Causas Falta juego guiado, a veces competición Guardias menos rigurosas y sin apoyos No hay hábito alimentación Medidas actuales Amenazas, sin recreo, partes</p>
<p>8.-ENTRADAS Y SALIDAS AL CENTRO Alumnado A) Salidas desordenadas Atropellan a niños infantil de comedor a las 2 Profesorado B) Aparcamiento ¿dónde? -...</p>	<p>Causas Medidas actuales Las clásicas... salir más tarde</p>
<p>9.-COMEDOR PRIMARIA/BAR SECUNDARIA Alumnado Carreras, desorden entrada Gritos, comer boca abierta... tranquilidad Aburrimiento o juegos violentos sobremesa Infantil espera 30' sin contenido, dar apoyo Vigilantes comedor/ encargados BAR excesivo nº alumnos para vigilar y apoyar sin talleres o actividad organizada falta criterio educativo alimentación-ocio</p>	<p>Causas falta formación guiada, planes... falta estructurar el apoyo o talleres de vigilancia activa Medidas actuales - llamar atención - dejar un rato sin tiempo libre -...</p>
<p>10.-PROBLEMAS DE INFRAESTRUCTURA - faltan nuevos espacios paralelos y uso rentable - Uso de salón de actos - Música, reponer instrumentos - Deficiencias en Ludoteca, sala de Audios, Biblioteca... y talleres refuerzo al aprendizaje... Desconocer Decreto 14 julio 91, condiciones mínimos en infraestructuras</p>	<p>Causas Centro antiguo y consejería insensible Falta espacio, y falta originalidad, compromiso del/con el APA...</p>

11-DE ORGANIZACIÓN EN GENERAL  Problema Ubicación y cantidad de guardias Falta actividad guiada en recreo ...	Causas  Poca cultura de la organización, escaqueo
---	---

Firmar en el aula y en el centro: delegados de aula, profesorado

*(Continúa en DVD todo el proceso de normativa y consecuencias, con desarrollo del mismo, elaboración de consecuencias incentivadoras, trabajo social, medidas punitivas )*

### EJEMPLO DE NORMATIVA BÁSICA DEL CENTRO: A INVENTAR CONSECUENCIAS

CUANDO	NORMA	COORDINA	Consecuencias
Entradas	<p>La entrada es a las 8 h. ; a las 8 y cinco empieza la clase, si se llega tarde (después de 8 y 5': trabajo en salón de usos varios con la guardia , serán apuntados en estadillo ) A las 8 y 10' se cierra la puerta del centro. Se debe traer justificación o venir con adulto</p> <p>Se hará vaciado de retrasos reincidentes con medidas especiales y tratamiento servicios sociales</p> <p>Se instalarán llaves maestras en aulas para ser abiertas por conserje y profesorado.</p> <p>Se ruega cuidar conducta antisocial entrada-salida</p>	<p>-Guardia (carpeta de datos y material )</p> <p>- J. Estudios, vaciado de retrasos y partes</p> <p>- Dirección</p> <p>- APA, Floro y Dirección</p>	<p>1.-INCENTIVAR</p> <p>2.-T SOCIAL</p> <p>3.-PUNITIVO</p>
Cambios de aula	<p>Las clases deben autoorganizarse solas con los delegados, y enrollarse bien en los cambios.</p> <p>No habrá visitas entre aulas sin permisos, ni gritos</p> <p>Pasados 5 minutos la clase empieza con delegado si no hay profesorado.</p> <p>Control de pasillos</p>	<p>- Tutor, guardia</p> <p>-Delegados, tutor</p> <p>- Delegado, guardia</p> <p>...</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p>
Inicio de clase	<p>Si no viene el "profe," la clase se organiza sola y escoge su actividad todos sentados, si no lo logra la guardia pondrá ejercicios. Se incentivará a las aulas que se organicen solas...</p> <p>Se empieza con material delante: agenda/libro/tarea</p>	<p>- Tutor</p> <p>-Profesor y delegado, guardia</p> <p>- Profesor y delegados aula</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p>
Durante la clase	<p>Se planificarán los ritmos de la clase para atender actividades más o menos intensas.</p> <p>Se evalúa-autoevalúa conocimientos y comportamiento. Se valorará la evolución del aprendizaje y los delegados realizarán propuestas de mejora para cada asignatura en Juntas de Evaluación</p> <p>Se respeta al profesorado y se trata por igual a todo el alumnado.</p> <p>Si se sale expulsado del aula se trabajará con Jefatura o guardia y se pierde el recreo. Se pondrá un parte y se apuntará en cuadernillo de salón usos múltiples</p>	<p>- Profesorado/ delegados...</p> <p>- Delegados y profesorado</p> <p>-Delegado," profe"</p> <p>- Guardia-J. Estud.</p> <p>- Guardia,</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p>

Recreo y baños	<p>Se juega en campeonatos repartiendo la cancha, con control de la guardia.</p> <p>Apoyo a Voluntariado deportes</p> <p>Se va al baño con permisos y nos abstenemos de hábitos antihigiénicos. Se recuerda ir en recreo, luego sólo en urgencias, habrá control de datos...</p> <p>Las guardias de recreo se reparten 4 espacios: baño-castigados, puerta de recreo, y dos en patio: cancha y esquinas de soportales y puente de Primaria</p> <p>No se usa en recreo ni los bajos del patio derecho, ni el puente hacia Primaria. Habrá seguimiento-guardia</p> <p>Trato de respeto en juegos y relaciones, atención a racismos, acoso, peleas...</p> <p>Sólo se despacha y se va al bar en recreo. Se presentará un plan de mejora alimenticio...</p> <p>- Voluntarios</p>	<p>- Cada área y guardias, J. Estudios</p> <p>- Guardias y un coordinador</p> <p>- Guardias y coordinador</p> <p>- Delegados, guardia Directiva/Guardia.</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p>
Los tres delegados de aula	<p>Se planificará formación para los tres encargados de ciudadanía del aula: mediadores...</p> <p>Reconocimiento a su esfuerzo y propuestas de actos especiales para ellos y el voluntariado</p>	<p>- Equipo directivo, / tutorías</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p>
Varios	<p>Se propondrán temas sobre valor mensual para realizar exposiciones y actos con concursos para voluntarios: Animar desde Departamentos y Asignaturas. Apoyar imagen en positivo del centro...</p> <p>Las aulas enrolladas que presenten mejoras en procesos de 15 días-un mes deben ser incentivadas</p> <p>La marcha del aula se valora en asamblea quincenal -Atlántida/C. Pedagógica, APA</p>	<p>- El Tutor, equipo directivo</p> <p>- Tutoría, Delegado</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p>

Se abre una etapa de elaboración de consecuencias ante el buen cumplimiento o incumplimiento de las normas. Se propone entrenar incentivos, trabajos sociales y punitivos a cerrar en mayo...

### **TRABAJOS DE BALANCE DE UN AULA DESDE EQUIPOS EDUCATIVOS**

Opiniones y encuestas, datos para el debate

Ante la dificultad para tener reuniones todos juntos, solicitamos entregar el cuestionario anónimo a ..... (fotocopias) relleno en los apartados que se consideren antes del día , para detectar posibles problemas y alternativas, y destacando mejoras. Se comentan algunas que ya se nos hacen llegar para que opines y pongas otras... Se propone realizar equipos educativos de urgencia en cursos de situación difícil, posibles recreos, extras de tarde...



<u>PROBLEMAS DETECTADOS</u>	<u>ALTERNATIVA de un curso concreto con delegados representantes</u>	
1.-RELACIONADOS CON NORMAS - Salir al pasillo en 5ª hora que era de prueba - Cambios de clase e inicio de las mismas	Que dejen esos 5 minutos de verdad Se comprometen al resto no salir Que traten a todos por igual en el inicio de las clases _	<u>DATOS DEL CENTRO Aprox.</u> <u>42 partes: diez incentivos</u> - 9 de un profesor - 7 de una profesora - 5 de un profesor - 4 de una profesora - 17 repartidos entre 13 profesores
2.-CON EL MODELO -SU GESTIÓN - Los castigos tardan en llegar cuando se reincide EL MODELO DEFIENDE: DIALOGAR, RELACIONAR LAS PARTES EN CONFLICTO PARA LOGRAR ACUERDOS Y A PARTIR DE AHÍ EL NO A LA IMPUNIDAD CON SANCIONES SOCIALES Y MUCHO INCENTIVO (a veces punitivas)	Solo han recibido incentivos-motivaciones de 3 "profes" LLamadas a las familias 12 negativas y tres felicitando	3ªA : 4 : dos a..., 1 a... 3ªB 4ªA: 4ªB: 2 partes a...-Molesta y nervios 1ªA: 1 parte Misa-respeto 1ªB: 11 partes, 6 a ....-agresivo mobbing 5 .....: voces, respeto, molesta 1ºC: 5 partes, .... 3-desafia
3.-CON CLASES CONCRETAS - Disrupciones crecientes en ...		2º A: 4, ... 2-, .....:voces, insultos 2ºB: 2, ...dos- insulta grave a compañeros 2ºC, 2, .... te doy piñazos e insolente
4.-CON ALUMNOS CONCRETOS - Alumnos que tienen hoja de seguimiento y vuelven a reincidir, ¿qué hacer?	..... acepta su error y propone trabajar si se le dan oportunidades	
5.-CON PROFESORADO - Algunos profes son muy blandos y otros utilizan poco o nada los incentivos- felicitaciones... sino más bien broncas y partes	Que alternen seriedad y relax en las clases Que se dedique más tiempo a su tutoría...	
6.-CON FAMILIAS Sólo quejas principalmente	Llamar también para felicitar	
7.-CON EQUIPO DIRECTIVO	Atención especial cuando hay queja	
8.-CON OTROS VARIOS DURANTE LA TAREA Aburrirse, cansarse	Que haya cosas serias y relajadas	
9.-CON EL BARRIO, Asociaciones		
10.-CON ATLÁNTIDA O PROYECTOS REFERENTES	Que empiece el curso de mediación	

### **DESTACA TRES COSAS QUE TE PREOCUPEN POR SU FUNCIONAMIENTO ERRÓNEO**

- Nos tienen encrucijadas, a cuatro de la clase no les tratan igual que al resto, van a por ellos a la mínima
- Varias clases son todo en serio y continuo, no hay el más mínimo calor humano o relax
- No llaman a casa sino para dar malas noticias , pocos incentivos, broncas,,,, necesitamos más tutoría...

### **DESTACA VARIAS COSAS QUETE AGRADEN POR SU BUEN FUNCIONAMIENTO**

- Nos comprometemos si nos tratan por igual, si nos dan felicitaciones cuando se merezcan

- Nos comprometemos si en las clases se nos deja respirar y se integra seriedad y relax
- No salimos y empezamos bien , pero en la 5ª hora que se nos deje el relax si no ha pasado el tiempo.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

### PROPUESTA PARA EL CURSO DE:

- Apoyo a la tutoría completa por parte de a , más tutoría
- UN PACTO-ACUERDO DE CAMBIO CON CONDICIONES A CUMPLIR CON URGENCIA ( profesorado y alumnado)

- ... debe cumplir una semana sin recreo haciendo trabajo social de mejora, por sus graves errores, con hoja de seguimiento, revisable al tercer día si va bien

Se solicita verbalizar de forma ordenada lo que nos parece mejorable huyendo en lo posible de actitudes enfrentadas y haciendo propuestas concretas.

Se solicita confianza en el permanente y continuo tratamiento de estos temas para lograr siempre acuerdos comunes.

SE PROPONE URGENTE EQUIPO PEDAGOGICO Del curso ..... para el lunes en recreo, en la sala de ...

En ..... a..... del año.....

### ACUERDO AULA-EQUIPO EDUCATIVO, PROPUESTA DEL ALUMNADO del curso

El alumnado propone al profesorado en la reunión conjunta, una vez oídos los temas que se le piden, unos puntos mínimos para la mejora. El profesorado acepta los puntos presentados y se compromete a ponerlos en práctica.

PROBLEMAS ASIGNATURAS/ N°	SÍ/NO	SEGUIMIENTO del día a día +-	Valoración
<b>COMO DA CLASE EL PROFESORADO</b> 1º.-Se pide que el profesorado gestione el tiempo del aula con diferentes tareas que sean de ritmo variado, mas motivadoras, unas más serias y rígidas de atención total , otras más relajadas. 2º.- Se pide que el profesorado explique mejor las tareas diarias y de forma especial lo que entra en examen, con refuerzo			
<b>CÓMO EVALÚAN</b> 3º.-Se recuerda que todo debe ser evaluado, no sólo los exámenes			
<b>TRATO CON EL ALUMNADO</b> 4º.-El alumnado pide se trate a todos por igual y especialmente se utilicen los incentivos, reconociendo y animando cuando funcionan bien, no sólo viendo los errores. 5º.-Se recuerda que los problemas concretos del profesorado con algún alumno concreto se trate primero con el implicado y no se airee en voz alta sin trabajarlo con el afectado.			
<b>OTROS PROBLEMAS CENTRO</b> 6º.-Se pide revisión de los baños y su uso, y atención rápida al aula por el profesorado de guardia.			

EL EQUIPO EDUCATIVO, OIDO EL AULA Y SUS REPRESENTANTES SE COMPROMETE A REALIZAR UN ESFUERZO POR LA MEJORA y le propone a su vez unos mínimos que deben cumplirse ( ver a continuación), firmado a 17 de enero del 2005.



**MODELO ATLÁNTIDA: ACUERDO AULA-EQUIPO EDUCATIVO,  
PROPUESTA DEL EQUIPO EDUCATIVO Al curso ....**

El equipo educativo se reúne en recreo el 13 de enero, ante el clima disruptivo del aula de ..... y presenta de 12,30 a 14 los mínimos a cumplir

El alumnado asume la necesidad del cambio, y propone a su vez cinco puntos al profesorado, que los acepta

PROBLEMAS ASIGNATURAS/ Nº	SÍ	Datos: lo que ocurre a diario + -	Valoración
<u>CÓMO INICIAN LA TAREA EN GENERAL</u> 1º.-La puerta del patio de recreo no se usa 2º.-Los cambios de clase son de 5´ dentro del aula y de momento se pierde la salida en 5ª hora hasta la mejora del clima 3º.-Al entrar el profesorado , se sienta la clase en 1´ 4º.-Se inicia la clase con agenda, libro y tarea que se evalúa a diario			
<u>CÓMO LA DESARROLLAN/SE EVALÚAN</u> 5º.-Durante la clase hay tiempos de atención total sin hablar ni levantarse, para ello el profesorado acordará los tiempos de cada tarea.			
<u>CÓMO SE ORGANIZAN/SE ESFUERZAN</u> 6º.-La tarea diaria se revisa y valora, y también las recuperaciones o ampliaciones			
<u>CÓMO SE COMPORTAN EN GENERAL: TRATO AL PROFESORADO</u> 7º.-Se solicita trato respetuoso y uso de incentivos			
<u>ALUMNADO CONCRETO TRABAJO: Quién</u> 8º Se cuidará el trabajo de recuperación-ampliación			
<u>ALUMNADO CONDUCTA : Quién</u> 9º.-Se coloca Hoja de seguimiento semanal a ..... con apoyo profesorado amigo: cambio urgente			
<u>OTROS TEMAS A OBSERVAR</u> 10º.-Se recuerda No al MOVIL en el centro y que ante roturas se paga una parte y otra trabajo social de mejora al centro, caso cristal aula			

EL AULA SE COMPROMETE A REALIZAR UN ESFUERZO POR LA MEJORA,  
firmas de todo el alumnado, fecha, ( a revisar cada semana con hoja de seguimiento de aula)

**“Yo cuando entré aquí, ¡venga partes! Hacía lo que en la escuela y allí no me los ponían, sin embargo aquí te caía un parte por nada. (...)  
Me aburría y me agobiaba y pensaba ¿Ahora qué voy a hacer yo? (...)  
Trataba de estudiar, me lo decían en mi casa, pero luego venía un amigo para irme a la calle y me iba.”**

**LAS DIEZ CLAVES PARA LA MEJORA DEL CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, Y VALORES DE CIUDADANÍA PREVIO, DEBATE SOBRE UN MODELO DE GESTIÓN DEL CONFLICTO INTEGRADO, DEMOCRÁTICO E INCLUSIVO**



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

El proceso de mejora de la convivencia y su influencia en los procesos de aprendizaje y los VALORES DE CIUDADANÍA requiere de una apuesta por un plan continuo que sea desarrollado por un grupo del centro y en lo posible de un grupo de familias-APA, y de los servicios sociales locales

**PREVIO: DEBATIR SOBRE EL MODELO DE CONVIVENCIA LLEGAR A UN ACUERDO COMÚN SOBRE GESTIÓN CONFLICTOS**

LOSTEMAS CENTRALES E INDICADORES PARA SU DESARROLLO	Coordina	Calendario	Valoración
<p><b>1.-LA CREACIÓN O CONSOLIDACIÓN DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN</b>                      - En el aula: Comisión de Ciudadanía de aula: delegado/ subdelegado/ persona incentivada                      - En el centro: Comisión/Junta de Ciudadanía: Delegados / personas incentivadas, mediadores y grupos de voluntariado; similar familias-APA. Todo conectado a C. Escolar                      - En la familia: Reunión periódica de los miembros, con tareas específicas semana/quincena                      - En el distrito: Comisión/Junta de Ciudadanía, en relación con Consejo Escolar Municipal</p> <p><b>2.-REELABORACIÓN DE NORMATIVA A PARTIR DE PROBLEMAS CONCRETOS</b>                      1.-En el aula: inicio, durante la tarea, con los deberes y material, el trato entre alumnos-“profes”                      1.-En el centro: entradas-salidas, recreos-baños, patios, cambios de clase, limpieza-Higiene                      2.-En la familia: tareas de casa, horarios deberes y de ocio, vestuario, TV, móvil, ordenador                      3.-En la calle: patrimonio histórico-artístico, limpieza, ruidos y ocio, espacios deportivos-culturales</p> <p><b>3.-LA REELABORACIÓN DE CONSECUENCIAS ANTE EL ERROR CON ÉNFASIS EN EL CLIMA POSITIVO MEDIDAS INCENTIVADORAS</b>                      1,2,3.-Campaña previa de incentivación en metodología de aula/familia/barrio                      1,2,3.-Sondeos y Encuestas sobre actividades preferidas, hobbies                      1,2,3.-Creación de voluntariado de aula y centro, asociaciones exalumnado, jóvenes                      1,2,3.-Dinamización de actividades en recreo y extras, dirigidas por líderes positivos y algunos en ARISTA: Campeonato de recreo, concursos NNTT-TICS,                      1,2,3.-Batería de incentivos pactadas en aulas y centros con las Juntas de Delegados y los coordinadores del voluntariado                      1,2,3.-Batería pactada de trabajo social ante los errores: que mejoren el medio aula-centro                      1,2,3.-Batería de medidas punitivas pactadas: intentando pocas excluyentes y pasivas</p> <p><b>4.-COORDINACIÓN DEL PLAN CONTIEMPO PARA PLANIFICARLO Y CREACIÓN DE ESTRUCTURAS ESPECÍFICAS PARA SEGUIMIENTO</b>                      1,2,3-Persona coordinadora con tiempo y horario, perfil adecuado, formación continua                      1.-Equipo coordinación con tiempo: J. Estudios, Orientadora, Coord. Ciudadanía...                      2.-Responsabilidad familiar en conducta, seguimiento concreto de trabajos diarios: agendas                      3.-Grupo centro-APA-S. sociales para apoyo y plan absentismo, desestructuración familiar, y familias sin tiempo afectivo presencial</p>			



5.-EL PAPEL DE LA REVISIÓN DEL CURRÍCULUM

1.-Puesta a punto de la oferta educativa, desde los horarios posibles, según fracaso...

1.-Puesta a punto de la Metodología con mínimos de motivación y evaluación para acuerdos y pactos de aula

1.2.3.-Acordar los valores de Ciudadanía que deben integrarse en el currículo y el papel de el plan de Acción Tutorial, las áreas y asignaturas, la familia y el contexto

1,2,3.-Priorizar según el contexto las competencias de Ciudadanía que apoyen el clima escolar de aprendizaje y aseguren una formación integral: Debate con informe trimestral

6.-PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA: DEBATE DE MÍNIMOS COMUNES

1.-La formación interna al colectivo sobre CONVIVENCIA Y DISCIPLINA, sobre valores de ciudadanía, para un Modelo común de mínimos 1,2,3.-Formación en temas específicos como interrupción, mediación y alumnado ayudante, papel del voluntariado, Formación sobre habilidades sociales y plan de acción tutorial

7.-EL PAPEL DEL CONTEXTO Y SUS SERVICIOS DE APOYO

1,2,-El trabajo del centro y los centros con las familias

1.-El trabajo y plan Escuela-Familia con los servicios sociales del contexto, concejalía.

1,2,3.-La integración en el modelo de trabajo de varios colectivos de peso: policía local, empresariado, .

8.-PAPEL DE LA ORGANIZACIÓN: PARTICIPACIÓN REAL-PROBLEMA REAL

1,2,3.-Rentabilizar los perfiles diversos dando salida a sus intereses sobre el plan común

1,2,3.-Definir bien los tiempos y los espacios para la coordinación,

1,2,3.-Asegurar una información motivadora, viva, que conecte con intereses reales

9.-EL PAPEL DE LAS INFRAESTRUCTURAS

1,2,3.-Diagnóstico común sobre medios y necesidades del centro/familia y plan de mejora

1,3,3.-Idem sobre el contexto y mínimos educativos y culturales, priorización del plan

10: LAS DECISIONES EN EQUIPO BASE CON PACTOS PARA AVANZAR

En el aula: tutor y comisión de ciudadanía

En una aula revuelta: equipo educativo y comisión de ciudadanía

En un centro complejo: equipo directivo-Ciudadanía-Junta de Delegados y Comisión de Ciudadanía del centro

En una familia y contexto: reuniones periódicas con acuerdos, siguiendo modelo común

“Conmigo se han portado bien y la relación es buena, excepto con algunos que al ver que no hacía nada pasaban de mí. Según mi opinión, el buen profesor debe explicar bien y atender a todo el grupo sin dejar a nadie fuera.”

*Alumnado R3*



## HOJA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL

Alum@:

Grupo:

Profesor/a que hace el seguimiento:

Tutor/a del grupo:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:
1ª	¿Asistió? ¿Fue puntual? ¿Trajo material? ¿Hizo la tarea? ¿Se comportó bien? Observaciones:				
2ª	Firma ¿Asistió? ¿Fue puntual? ¿Trajo material? ¿Hizo la tarea? ¿Se comportó bien? Observaciones:				
3ª	Firma ¿Asistió? ¿Fue puntual? ¿Trajo material? ¿Hizo la tarea? ¿Se comportó bien? Observaciones:				
Recreo	Firma	Firma	Firma	Firma	Firma
4ª	¿Asistió? ¿Fue puntual? ¿Trajo material? ¿Hizo la tarea? ¿Se comportó bien? Observaciones:				
5ª	Firma ¿Asistió? ¿Fue puntual? ¿Trajo material? ¿Hizo la tarea?				

HOJA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL

Alumn@:

Profesor/a que hace el seguimiento:

Grupo:

Tutor/a del grupo:

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:
	¿Se comportó bien? Observaciones:				
	Firma ¿Asistió? ¿Fue puntual? ¿Trajo material? ¿Hizo la tarea? ¿Se comportó bien? Observaciones:				
6º	Firma	Firma	Firma	Firma	Firma
	Hoy estudió en casa durante ____ minutos.				
	VºBº Madre/Padre				

Aula de la que se hace seguimiento  
Delegados/as

Aspectos concretos a mejorar:  
Tutor/a del grupo y apoyo especial para la mejora:

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
-------	--------	-----------	--------	---------



**CEO B. MOLINA 06-05. HOJA DE SEGUIMIENTO DEL AULA, ACUERDO DE MEJORA, Adscripciones de otras de San Matías**

Aula de la que se hace seguimiento  
Delegados/as

Aspectos concretos a mejorar:  
Tutoría del grupo y apoyo especial para la mejora:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:	DÍA:
	¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma
<b>6º</b>	¿ El cambio de clase, bien? ¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿ El cambio de clase, bien? ¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿ El cambio de clase, bien? ¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿ El cambio de clase, bien? ¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma	¿ El cambio de clase, bien? ¿Se organizan solos? ¿Se tenía el material? ¿Se Hizo la tarea? ¿Se comportó bien la clase? Observaciones:  Firma
	Hoy la clase en general Mejora si.....no.....a medias... VºBº Tutoría 1 y apoyo	Hoy la clase en general Mejora si.....no.....a medias... VºBº Tutoría 1 y apoyo	Hoy la clase en general Mejora si.....no.....a medias... VºBº Tutoría 1 y apoyo	Hoy la clase en general Mejora si.....no.....a medias... VºBº Tutoría 1 y apoyo	Hoy la clase en general Mejora si.....no.....a medias... VºBº Tutoría 1 y apoyo

CALIFICACION GENERAL DE LA SEMANA.....CONCLUSIONES.....Firmado tutorías y delegados



**LA ASAMBLEA DE AULA COMO SEGUIMIENTO DEL PLAN CIUDADANÍA  
VAMOS A UTILIZAR LA TUTORÍA COMO BASE DE ORGANIZACIÓN**

Se propone desarrollar Asambleas cada semana o quincena, coordinadas desde tutoría para:

- Puesta en común de problemáticas, logros y propuestas positivas del aula
- Elección y valoración de la comisión de ciudadanía del aula donde estén: **delegado o delegada, subdelegado y tercera persona de apoyo de ciudadanía**: Personas valorada, que no tenga expedientes ni partes durante el trimestre actual, elegida por la clase y de acuerdo con el tutor o tutora para ( DEBATIR FUNCIONES): recoger ideas y propuestas del aula, atender el absentismo y la puntualidad, iniciar la actividad del aula en ausencia del profesor o profesora...

- Reparto de tareas para los tres elegidos de la **comisión de ciudadanía ( tres personas del aula)**

Uno puede iniciar las clases, animar al aula a trabajar, otro puede estar al cargo de los materiales del aula, otro de las salidas... y los tres de coordinar la convivencia. **( aprobar funciones a los tres)**

- Posible elección y valoración de otros responsables de temas a través del voluntariado, que ayudarán a la vida del aula y del centro para mejorarlo y embellecerlo, hacerlo más nuestro. Ver propuesta en instrumentos para voluntarios, previos cuestionarios de aficiones.

**INDICACIONES:**

- Las elecciones se harán por acuerdo, consenso en su caso, y votación cuando se considere ( Votación para el caso de delegados y subdelegadas de aula, la tercera persona la propone el tutor)
- El alumnado que desee presentarse a las elecciones debe presentar en un folio las ideas a defender como responsable del aula: Quién soy, qué edad tengo, cuáles son mis temas favoritos en mi tiempo libre y en el estudio, qué deseo defender para la clase... Firmado y presentado al aula en campaña con posibles carteles, concretada en un día de tutoría, desarrollada con anterioridad a la votación
- El resultado de las elecciones, lo que se hable en cada asamblea sobre cómo nos organizamos se recogerá en un cuaderno de actas del aula, coordinado por el delegado/a y se apuntarán los datos de la vida del aula, problemas-mejoras, conductas y consecuencias... Sobre el cumplimiento de las normas y sus consecuencias se realizará vaciado por la **comisión de ciudadanía** al banco de datos o archivo resumen de los incentivos y medidas sociales o punitivas; Ver ejemplo en anexo, pero especialmente deben incentivar todas las ideas constructivas del aula, ser noticia por lo "chachi" ...

**A MODO DE ACTA DE UNA ASAMBLEA ORDINARIA DE AULA : A DESCRIBIR EN CUADERNO ACTAS DE ASAMBLEA Y ARCHIVO DE MEDIDAS**

Aula.....día y hora.....Modera.....Toma nota ( secretaria).....  
Profesor/a que coordina.....

Temas abordados. Orden del día:

- Lectura y aprobación del acta anterior.
- Repaso de tareas: uso de la agenda y archivos de trabajo...
- Análisis de la marcha del aula: normativa y consecuencias ( con reconocimientos y consecuencias si se requiere, tomando nota en el esquema anexo)
- Puesta a punto de responsables y grupo de voluntarios ( valoraciones en estadillo anexo: autoevaluación del grupo, de la propia clase y del profesor/a al grupo)
- Comunicaciones sobre tiempo libre y otras ideas del centro: actos del barrio, isla...
- Ruegos y preguntas

Firma de delegados/as y profesor/a



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

#### Acuerdos de aula

- Lectura acta anterior: se leyó, y se aprobó sin cambios
- Repaso de tareas y uso de agenda-archivos  
Se ha pasado revisión general tomando nota. Se pide a Marcelo y Sonia como ultimátum que traigan el archivo de áreas y la agenda-diario o habrá Medidas
- La marcha del aula: se trata el problema del cambio de clases con Pedro y se acuerda que empiece la clase con los delegados/as. Se anuncia incentivo al grupo con salida extra al patio por llevar tres reconocimientos a la buena organización. Se toma medida de que Pedro no saldrá en esa salida y estará en otro espacio.
- Puesta a punto de responsables: Se elige como delegado y subdelegado a Mary y Fidel, y se valora al resto de voluntarios cuando logran positivos especiales por su esfuerzo-dedicación.
- Comunicaciones y extras: Se habla de las aficiones en el tiempo libre, se anuncia que hay un concierto el sábado de Alex Ubago en Santa Cruz y que el grupo de salsa tiene una actuación en el patio el jueves en el recreo.
- Ruegos y preguntas: Andrea propone una campaña de limpieza y arreglos para acabar con las pinturas y roturas de paredes y tablones; se acuerda proponerlo en el Consejo de Delegados y Delegadas. Se solicita balones nuevos y reparto de la cancha en los recreos, que también se llevará al Consejo.

Sin más que tratar se cierra la asamblea. Día y Firma de delegados y tutoría

### **CAMPAÑA Y GRÁFICA DE ELECCIONES DE LA COMISIÓN DE DELEGADOS Y DEL VOLUNTARIADO DE CLASE A MODO DE ACTA DE VOTACIONES**

#### **En el día    del mes de    del año**

Reunidos en el aula de ..... , una vez celebrada la campaña de información de los candidatos y candidatas, presentados sus proyectos al aula/centro, celebramos las votaciones para la Delegados del aula ( los dos más votados) y a la Comisión de Ciudadanía del aula , a quines acompaña un tercero, propuesto por el tutor o tutora del aula, en calidad de representante de ciudadanía

<u>LOSTRES DE COMISION CIUDADANIA</u>	Nombre Apellidos y votos conseguidos	Tarea que desarrollará
1-DELEGADO/A		
2.-SUBDELEGADO/A		
3.-APOYO CIUDADANÍA		
<u>OTRAS RESPONSABILIDADES, COMISIONES-VOLUNTARIADO</u>		
1.-		
2.-		
3.-		
...		



FUNCIONES/TAREAS PARA EL DELEGADO:  
 FUNCIONES/ PARA EL SUBDELEGADO  
 FUNCIONES/ PARA COORDINADOR CIUDADANÍA:  
 Lo que firmamos en el aula de.....a de del año

Firma del profesor tutor y equipo de ciudadanía elegido ( acta a entregar en Jefatura de Estudios y copia el aula y en el cuaderno de actas )

**ACTA DE CONSTITUCIÓN DE LA JUNTA DE DELEGADOS Y DELEGADAS DEL CONSEJO DE CIUDADANÍA DEL PROYECTO CIUDADANÍA DEL CENTRO**

En el día de la fecha se constituye de forma provisional el La Junta de Delegados y Delegadas del centro....., que se fija como objetivos y tareas:

- La mejora de la vida del centro en coordinación con el profesorado y las familias
- La dinamización de tareas y actividades que puedan adornar, embellecer y hacer la vida escolar más agradable

- Coordinar la CONVIVENCIA Y LOS VALORES DE CIUDADANÍA
- Analizar todo el desarrollo en reuniones quincenales o mensuales

FORMAN PARTE DE LA JUNTA, COMO REPRESENTANTES DE AULA

Nombre y Apellidos	Aula	Tfno personal/e-mail	firma
<i>Continúa la relación en DVD Para el diseño de cada lugar</i>			

....., a .....del año 200.

Firma de un representante por nivel y los representantes del profesorado

OBJETIVOS PARA LA QUINCENA /MES...

EN QUÉ MEJORA /EN QUÉ DEBE MEJORAR/ ALTERNATIVA / Responsable


Firma de coordinadores del Consejo , representantes de cada etapa educativa-ciclo o nivel ( ESO, Bachillerato, FP...) ó ( 1º ciclo, 2º ciclo...)

**INSTRUMENTO PARA DESARROLLAR PACTOS NEGOCIADOS,  
ACTOS DE CONCILIACIÓN PREVIO AL EXPEDIENTE, ANTE JUEZ INSTRUCTOR  
Y LOS AFECTADOS: ver en web CEIP Aragón de Las Palmas**



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

Reunidos:

De una parte la Comisión de Convivencia y CIUDADANÍA del CEO BETHENCOURT Y MOLINA, y de otra parte Don/Dña \_\_\_\_\_ padre/madre/ tutela del alumno del citado, o persona implicada del C.EO \_\_\_\_\_

EXPONEN:

Que habiendo finalizado el procedimiento negocial de carácter opcional por la comisión de una falta..... por el alumno/a o implicado..... y que habiéndose llegado al acuerdo que abajo se describe,

ACEPTAN VOLUNTARIAMENTE:

Cumplir el citado acuerdo en los términos establecidos.

Barranco Grande, a .....de.....200...

PRESIDENCIA DE LA COMISIÓN / ALUMNO/APADRE/MADRE/TUTOR/ IMPLICADO

ACUERDO TOMADO POR LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA:

Trabajo Social	Punitivo	Horas, días	Valoración

Seguimiento del cumplimiento a cargo de.....

Valoración final para su archivo POSITIVA.....NEGATIVA.....

Firma de la persona responsable del seguimiento y fecha

(Observaciones al dorso)



**INSTRUMENTO PARA DESARROLLAR ACUERDOS PEDAGÓGICOS  
COMO REFUERZO AL RENDIMIENTO ESCOLAR**

Reunidos:

De una parte la persona responsable..... como profesor en las áreas de..... Y de otra, el alumno/a .....del curso.....y como representante familiar.....ante la necesidad de fortalecer el esfuerzo y la dedicación a las tareas escolares,

EXPONEN:

Que las partes firmantes alumnado y familia se comprometen y

ACEPTAN VOLUNTARIAMENTE:

A Cumplir el presente acuerdo en los términos que se establecen

Ante la falta de rendimiento en los aspectos de.....

.....

Las tareas de refuerzo serán.....

.....

.....

Lo que se llevará a cabo .....

....., a .....de.....200...

PROFESOR/A - ALUMNO/A - REPRESENTANTE FAMILIAR O TUTELA

El cumplimiento del presente acuerdo conllevará el reconocimiento público del esfuerzo y su traslado al expediente académico, contándose además con los posibles apoyos positivos de.....

Seguimiento del cumplimiento a cargo de.....

Valoración final para su archivo POSITIVA.....NEGATIVA.....

Firma de la persona responsable del seguimiento y fecha

(Observaciones al dorso)

**RECONOCIMIENTO DEL ESFUERZO, EL RENDIMIENTO Y LA ACTITUD POSITIVA  
ANTE EL TRABAJO ESCOLAR**

El profesor/a o grupo de profesorado .....

Felicita y reconoce el trabajo y el rendimiento del trabajo realizado por el

alumno/a.....,

especialmente en los temas referidos a.....

.....

La felicitación que realizamos trata de reconocer el trabajo y el esfuerzo realizado y esperamos que siga siendo una actitud continua a lo largo del curso.

....., .....de.....del año 2.00.....

Firmado profesorado      Visto Bueno y recibí de la familia

## VOLUNTARIADO – LA PARTICIPACIÓN COMO VALOR

Delegar responsabilidades, Animar la participación como aprendizaje democrático  
Realizar apuestas sencillas, lentas, siempre evaluadas en la asamblea semanal, con incidencia en la nota final del Informe: CIUDADANÍA



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

TAREAS VOLUNTARIADO	Temáticas a dinamizar	Evaluación/ Autoevaluación
<p>COMISION CIUDADANIA</p> <p>Delegado, subdelegado, ciudadano representativo</p> <p>Coordinación de puntualidad y absentismo</p> <p>Coordinación de salidas y ocio</p> <p>Coordinación de lecturas</p> <p>Coordinación de NNTT</p> <p>Coordinación ciencia-investigación</p> <p>Coordinación actividades físicas</p> <p>Coordinación actividades artísticas</p> <p>Coordinaciones de área-asignatura</p> <p>Coordinación de APA: un padre/madre o familiar tutor</p> <p>Comisión de apoyo al aprendizaje instrumental básico: Familias</p>	<p>3 ó 4, representantes de perfiles diferentes, liderados por elemento positivo</p> <p>Podría coordinar la comisión de ciudadanía como líder más respetado, necesidades de aula y rendimiento general</p> <p>Seguimiento de asistencia</p> <p>Preparaciones y seguimiento</p> <p>Biblioteca, revistas, rincón...</p> <p>Aula de informática, internet, web, correos...</p> <p>Campo científico</p> <p>Educación Física</p> <p>Plásticas, exposiciones...</p> <p>A designar según área</p> <p>Recados, materiales, reuniones, necesidades...</p>	
<p>COMISIONES DE CENTRO</p> <p>COMISIÓN DE CIUDADANÍA O CONVIVENCIA</p> <p>Junta Delegados de aula, alumnado</p> <p>Equipo de Mediación y ayudantes</p> <p>Comisión de artísticas</p> <p>Comisión de NNTT</p> <p>Comisión de Medioambiente</p> <p>Comisión animación lectoescritura</p> <p>Comisión de actividades físicas</p> <p>Comisión de Ciencia-laboratorio</p> <p>Comisión de ocio, actividades extras y espec.</p> <p>Comisión de manitas y arreglos</p> <p>Comisión de apoyo a guardias</p>		
<p>ACUERDO DE PARTICIPACIÓN CON APAS Y ASAMBLEA DE PADRES</p> <p>COMISION COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEMOCRÁTICO</p> <p>Coordinación de aula, APOYO</p> <p>Apoyo lectoescritura de aula</p> <p>Apoyo lógico matemático de aula</p> <p>Apoyo a guardias y actos</p> <p>TALLER DE NNTT ADULTOS, POSIBLE AULA NUEVA USO COMPARTIDO...</p> <p>TALLER LITERATURA ADULTOS</p> <p>TALLER ARTÍSTICAS ADULTOS</p> <p>COMISION REFUERZO GUARDIAS</p> <p>TALLER EDUCACIÓN FISICA</p> <p>TALLER GUARDEÍA</p> <p>TALLER TÉCNICAS ESTUDIO Y REPASOS</p>	<p>Comisión Pedagógica ampliada presencia de vocales en el Cons. Escolar</p> <p>Infraestructuras, medios, cuotas, rendimiento</p> <p>Formar parte como vocales de junta directiva APA</p> <p>Apoyo atención a diversidad del alumnado, en el aula o refuerzos</p> <p>Apoyo atención a diversidad del alumnado, en aula o refuerzos</p> <p>Refuerzo de guardias y actos públicos del centro</p> <p>Confección de videos, montajes fotográficos...</p> <p>Charlas, lecturas, club de poetas, actos</p> <p>Exposiciones, concursos</p> <p>Entradas, absentismo, salidas, recreo</p> <p>Deportes, juegos, mantenimiento...</p> <p>Apoyo para charlas, talleres de adultos...</p>	



**CONSEJO DE DELEGADOS Y DELEGADAS, 29 octubre,**

**ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS A CERRAR MES DE**

Estadillo utilizado para seguimiento con los delegados de la Junta, y tutores por otro lado, sobre marcha de aula: Muy interesante contrastar opiniones-publicar resultados internos que motivan

Esta es la situación actual de los objetivos que deben conseguirse mes de... SI , NO o ¿

	1ºA	1ºB	1ºC	2ºA	2ºB	2ºC	3ºA	3ºB	3ºC	3ºD	4ºA	4ºB	Firma
Si se realiza Asamblea/acta													
Organizarse solos a los 5'													
Elaboración													
Normas-consecuencias													
Puntualidad													
Baño, conviv.													
Ha recibido algún parte de Convivencia Nº													
Nº incentivos													
Quién los da													
Trata ideas de lo que va mejor													
Trata ideas de cosas mejorar													
Comisión 3 de ciudadanía													
Voluntariado													
Nº de grupos													
Plan mejora aula y centro													
Cuestionario de Relaciones													
Tutoría													
Delegado/a													
Total Sies													

LO QUE VA MEJOR	A MEJORAR	Responsable

El Consejo de Delegados y Delegadas propone como objetivos de la quincena final:

- Reforzar el cambio de clases, organizándose solos a los 5 minutos: delegados/delegadas
- Reforzar la asamblea con acta resumen en cuaderno dentro de tutorías, y en las áreas que lo necesiten con elaboración de **NORMAS Y CONSECUENCIAS**, recordando que el día 29 viernes se cierra una propuesta de **NORMAS-CONSECUENCIAS CENTRO**. Elección 3 personas comisión ciudadanía. Tratar el maltrato entre iguales y rellenar cuestionario.
- Iniciar la revisión de tareas y material escolar con agenda o diario de organización.
- Iniciar la organización de los espacios de juego, recreo, con encargados de Educación Física para competiciones. Mejora de espacios en el aula, cuadro de responsabilidades...
- Preparar una campaña de limpieza y adorno en el centro Y AULA, DIA.....

RECUERDA, BUZÓN DE SUGERENCIAS EN LA PUERTA DEL CENTRO...

Firmado en ....., a de del año .....

# Taller de familias, APAs



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

## HOJAS DE OBSERVACIÓN A TRABAJAR CON APAS Y FAMILIAS OTRAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LA COMUNIDAD FAMILIAR

CONDUCTAS Y MOMENTO-LUGAR	MEDIDAS TOMADAS Y ...
1.- EN LAS TAREAS COMUNES DEL HOGAR Limpieza, arreglos caseros, comidas, vestuario... Hijos-hijas Padre-madre	Causas  Medidas actuales
2.- LOS DEBERES ESCOLARES EN CASA Hijos-hijas Padre-madre	Causas  Medidas actuales
3.- HORARIOS DE OCIO FUERA DEL HOGAR Hijos-hijas Padre-madre	Causas  Medidas actuales
4.- USO DE TV-VIDEO, INTERNET-MOVIL... hijos-hijas Padre-madre	Causas  Medidas actuales
5.-INFRAESTURAS BASICAS	
6.-	
7.-	

FIRMA DE TODOS LOS MIEMBROS DE LA COMISIÓN FAMILIA

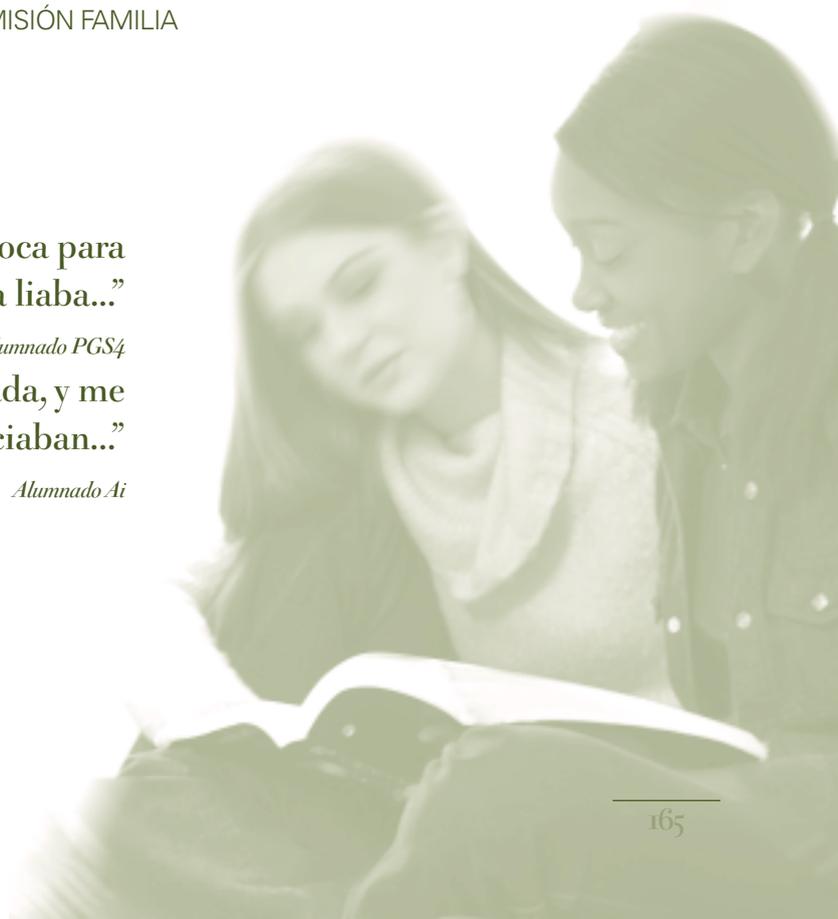
### Lo que piensa el alumnado:

“Parecía que me buscaran la boca para echarme de clase; y entonces, la liaba...”

*Alumnado PGS4*

“Se fijaban en mí, sin haber hecho nada, y me desquiciaban...”

*Alumnado Ai*





## Taller Barrio, servicios sociales

### HOJAS DE OBSERVACIÓN PARA REALIZAR MUNICIPIO Y COLECTIVOS OTRAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LA COMUNIDAD MUNICIPAL

CONDUCTAS Y MOMENTO-LUGAR	MEDIDAS TOMADAS Y ...
1.-CALLES Y PLAZAS Conductas del alumnado  De LOS ADULTOS	Causas  MEDIDAS que suelen aplicarse
2.-ZONAS RECREATIVAS DEPORTIVAS Alumnado  DE LOS ADULTOS	Causas  Medidas actuales
3.-ZONAS RECREATIVAS NOCTURNAS Alumnado  DE LOS ADULTOS	causas  Medidas actuales
4.-ENTORNO PATRIMONIO ARTÍSTICO Alumnado  DE LOS ADULTOS	
5.-ENTORNOS MUNICIPIO, MEDIOAMBIENTE Alumnado  DE LOS ADULTOS	Causas  Medidas actuales
6.-EN EL ENTORNO VIAL Alumnado  DE LOS ADULTOS	Causas  Medidas actuales
7.-INFRAESTRUCTURAS BÁSICAS	

### ACUERDO-VACIADO DE CONDUCTAS, NORMATIVA Y CONSECUENCIAS

Una ejemplificación resumen del trabajo de talleres con docentes, familias y servicios sociales a la hora de entrenar el modelo integrado comunitario de convivencia

**CONDUCTAS DESEABLES** / **CONSECUENCIAS QUE SE DERIVAN A ESCOGER VOLUNTARIAMENTE,**  
NORMA PACTO / INCENTIVAR-POSIT / REHÁBIL. SOCIAL /PUNITIVA



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

<p>CAMBIO DE CLASES</p> <p>A-Autogestión del aula con delegados que inician las actividades</p> <p>A,P- Puntualidad de alumnado y profesorado 5 minutos</p> <p>A.-Normalización de ruidos y carreras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logro de minutos de actividades más recreativas como juegos sobre el área...</li> <li>- Al final de la semana 15 minutos de tiempo extra en patio con charlas, paseos, chistes...</li> <li>- Las clase más organizadas/menos partes, antes logran salidas del trimestre..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adornos y limpieza de aula</li> <li>- Mejora de trabajos colectivos del área y rincones, murales</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérdida de tiempo libre...</li> <li>- No participan en actividad de juego de área</li> <li>- El profesorado pierde tantos minutos de clase como de retraso, los delegados organizan actividad común</li> <li>- Parte si reitera...</li> </ul>
<p>1.-GASTOS DEL HOGAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidar el gasto común con revisión mensual</li> </ul> <p>Objetivo: gasto equilibrado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A menor gasto común salida colectiva especial</li> <li>- Más cuota individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo a tareas especiales de la casa: albañilería, electricidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérdida de cuota personal mensual o semanal individual</li> <li>-</li> </ul>
<p>6.-ENTORNO VIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas normales de ciudadanía</li> <li>- Uso de casco en moto también en las calles y plazas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicación de buenas prácticas en prensa, regalo casco a grupito</li> <li>- Incentivar a grupos moteros organizando actos de moto en la localidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo con asuntos sociales varios días</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apercibir</li> <li>- Multa de 100 euros</li> </ul>

## ANEXO II: Otra escuela es posible, experiencias de centros

Fichas del trabajo realizado por los centros que entregan un resumen y en ocasiones desarrollan otros anexos en los multimedia y word que integramos en el DVD

### A) COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, CREA

**ATLANTIDA, quiere resaltar entre todas las experiencias de CIUDADANÍA, las desarrolladas por los compañeros y amigos de CREA, con quienes hemos acordado coordinar las líneas de investigación e innovación de los dos proyectos. Destacamos en este Anexo un resumen de sus importantes trabajos, que encontrarán completos en el DVD correspondiente a CIUDADANÍA, dentro del DVD. Gracias amigos y amigas de CREA..**



## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Nombre del centro: **CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades)** Teléfono: **34 93 403 45 48** Fax: **34 93 403 45 62**

Correo electrónico: [crea@pcb.ub.es](mailto:crea@pcb.ub.es)

Coordinador/a interno: **M<sup>a</sup> Luisa Jaussi** Teléfono: **34 94 412 16 14** Fax: **34 94 476 37 84**

Correo electrónico: [mjaussi@irakasle.net](mailto:mjaussi@irakasle.net)

1.-Centro: CREA (Universidad de Barcelona), realiza proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales: en concreto, se centra en el análisis de la sociedad actual, sus desigualdades y aquellas prácticas y teorías que contribuyen a la superación de las mismas. Comunidades de aprendizaje es un proyecto dirigido a la superación del fracaso escolar en educación preescolar, educación Infantil, Primaria, Secundaria que a través de un proceso participativo de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, comunidad, etc.) conlleva una transformación no sólo de las oportunidades educativas de las familias sino de toda la comunidad.

2.-Qué hemos hecho?.

Las comunidades de aprendizaje, son el resultado de la investigación que se desarrolla desde CREA, y de las prácticas educativas y sociales que fomentan y/o generan otras experiencias mundiales reconocidas dentro de la comunidad científica, como el Programa de Desarrollo Escolar de la Yale University, Escuelas Aceleradas de la University of Connecticut (antes de la Stanford University), Éxito para todos de la Johns Hopkins University (Success for All), y la experiencia con educación de personas adultas de la Verneda-Sant Martí que lleva más de 26 años trabajando en base al aprendizaje dialógico.

3.-Cómo nos hemos organizado, qué estructuras organizativas se han creado

En las escuelas que se desarrolla el proyecto de comunidades de aprendizaje, se fomenta la participación de toda la comunidad educativa, mediante la formación de comisiones mixtas de trabajo, donde participan madres, padres, otras y otros familiares, profesorado, alumnado y todos los agentes sociales de la comunidad. La formación de familiares (que se hace imprescindible en estos centros) y los grupos interactivos son otra muestra de cómo esta participación se da en todos los espacios del centro, incluida el aula.

4.-Qué modelo de aprendizaje subyace, ejemplificaciones del proceso y actividades relevantes.

El proyecto comunidades de aprendizaje, es una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información, para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento del proyecto, basado en el aprendizaje dialógico, favorece el cambio social y disminuye las desigualdades, aumentando el rendimiento escolar.

5.-Dificultades y perspectivas

La propuesta de comunidades de aprendizaje se inicia en el año 96 en la escuela CEP Ruperto Medina, desde entonces ha demostrado ser una experiencia educativa de éxito en los 26 centros de preescolar, primaria, secundaria y de personas adultas (10 en Cataluña, 6 en Aragón y 10 en el País Vasco), que se está llevando a cabo actualmente. En cada escuela, día a día se siguen haciendo aportaciones que contribuyen a la continua mejora del proyecto.

## Comunidad de aprendizaje San Antonio de Etxebarri. Un ejemplo de modelo comunitario de prevención de conflictos

**Nombre del centro:** CEP San Antonio

**Teléfono:** 94 449 02 97

**Coordinador/a interno:** M<sup>º</sup> Carmen Vega

**Correo electrónico:** [014255aa@euskalnet.net](mailto:014255aa@euskalnet.net) / [patgaldak@euskalnet.net](mailto:patgaldak@euskalnet.net)



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

### 1.- Centro: Comunidad de Aprendizaje de San Antonio de Etxebarri.

Se trata de una iniciativa en la que toda la comunidad educativa (profesorado, familiares y alumnado como mínimo) está participando activamente. En todo el proceso, desde el principio hasta el final, la implicación y compromiso involucra a toda la comunidad.

**2.- Cómo surge?** La iniciativa surge de una reflexión en torno a los conflictos que actualmente están presente en los centros educativos (recordemos el caso de Jokin del País Vasco) y de la eficacia de los modelos de resolución de conflictos vigentes en las escuelas e institutos.

### 3.- Cómo nos hemos organizado, qué estructuras organizativas se han creado?

Se está iniciando un proceso comunitario de resolución y prevención de conflictos alrededor de una norma elegida y consensuada por toda la comunidad. Para ello no sólo esta norma debe responder a unas características, sino que se siguen siete pasos a través de los cuales se debate y concreta la norma entre todos los miembros de la comunidad educativa, dando protagonismo especialmente al alumnado.

### 4.- Modelo de aprendizaje, ejemplificaciones del proceso y actividades relevantes.

El proceso que la comunidad de aprendizaje San Antonio de Etxebarri está iniciando se subyace al modelo comunitario de resolución y prevención de conflictos propio de la sociedad de la información. Como actividades relevantes destacamos la creación de una comisión mixta de profesorado, familiares y alumnado (como mínimo) y otros agentes de la comunidad que desde la elaboración de la primera propuesta de norma a cumplir por toda la comunidad hasta el seguimiento de su aplicación está vigente.

### 5.- Dificultades y perspectivas

La comunidad de aprendizaje San Antonio está en el inicio del proceso comunitario de resolución y prevención de conflictos. La perspectiva para el curso que viene es concluir el proceso que permita "que ninguna niña o niño pueda ser agredida por la forma de ir vestida" y hacer el seguimiento de su cumplimiento, marcando así un ejemplo para toda la comunidad educativa.

**Comunidad de aprendizaje San Antonio de Etxebarri. Un ejemplo de modelo comunitario de prevención de conflictos**

Lo que aquí presentamos es un ejemplo de prevención y resolución de conflictos que el CEP San Antonio de Etxebarri, entre otros, han iniciado este curso escolar. Se trata de un ejemplo que implica a toda la comunidad, desde el profesorado hasta las familias (incluyendo hermanas, primos, etc.) y, especialmente, el alumnado. Los niños y niñas son quienes, desde su implicación en el centro, crean en sus casas el ambiente de participación en aquellos ámbitos donde no se da tanta.



## Modelos de resolución y prevención de conflictos

Existen tres modelos de resolución y prevención de conflictos:

### 1.- Modelo disciplinar:

El modelo disciplinar de intervención educativa se basa en una relación de poder, en una autoridad que se hace muy visible en todos los espacios del centro. Se trata de un modelo propio de la sociedad industrial que en ese contexto social funcionaba, ya que existía una coordinación entre la escuela y los hogares, donde la autoridad del padre o “cabeza de familia” también estaba presente.

Las concepciones actuales que se basan en este modelo, parten de la falta de confianza en que las y los familiares del alumnado sean capaces de marcar unas normas y unos reglamentos adecuados, llegando a ser en ocasiones referentes negativos para sus hijas e hijos. Ante esta falta, por lo tanto, el centro se ve con la obligación y asume la responsabilidad de imponer una autoridad que marca las normas y reglamentos que se consideran convenientes, mientras que quienes no las cumplen son castigadas y castigados con sanciones, expulsiones o bien se transfieren a otros programas educativos.

Aunque es un modelo que sigue en uso, la actual crisis de la autoridad que se está dando tanto en los centros educativos como dentro de las familias y en el conjunto de la sociedad, exige el desarrollo de modelos alternativos de resolución y prevención de conflictos. La sociedad ha cambiado y también lo ha hecho el alumnado que asiste a nuestras aulas y sus familiares, por lo que este modelo ya no puede asegurar el orden dentro de las escuelas e institutos.

### 2.- Modelo mediador:

Cuando el modelo disciplinar entró en crisis se complementó con otro modelo, el mediador, donde una persona experta interviene en el conflicto que se ha generado con el objetivo de resolverlo. Este modelo, por lo tanto, conlleva una solución a la falta de autoridad. En este caso, la aplicación de las normas no se hace de forma vertical e impuesta como es el caso del disciplinar, sino que se entabla un diálogo sobre la aplicación de las normas entre la persona que va a recibir la sanción y quien la va a emitir. De este modo se eliminan las culpabilidades y se intenta llegar a un acuerdo entre ambas partes a través del establecimiento de este puente, contribuyendo así a que la intervención no sea necesariamente punitiva.

Uno de los puntos clave de este modelo es el apoyo entre iguales, ya que en caso de conflictos que se generan entre culturas o entre distintas visiones culturales dentro de las escuelas, se cuida el hecho que la persona mediadora pertenezca a la minoría cultural implicada. De este modo, se facilita la representatividad así como el conocimiento y la empatía para entablar el diálogo.

A pesar de representar un gran avance con respecto al modelo anterior, el modelo mediador sigue asentándose sobre la figura de una persona experta que puede dar lugar a diferentes reacciones por parte de las personas implicadas en un conflicto, tanto de aceptación como de rechazo. En este sentido, suele ocurrir que la o el mediador es considerada como una persona externa con la que pueden no compartir la misma percepción del problema generado.

### 3.- Modelo comunitario:

En este caso, se trata no tanto de actuar e intervenir en la resolución de un conflicto, sino de prevenirlo. El seguimiento de este modelo involucra a toda la comunidad (profesorado, familiares y alumnado como mínimo) y no se basa en un diálogo sobre la aplicación de la norma, sino sobre todo en el proceso normativo (ética procedimental). En este modelo de prevención de conflictos, la clave está en la participación de toda la comunidad en el cumplimiento de esa norma.

El diálogo se establece desde el inicio de la elaboración de la norma hasta el final entre toda la comunidad educativa a partir de su participación. Dicho diálogo, además, permite descubrir las causas y el origen de los conflictos a la vez que se identifican soluciones desde la propia comunidad que puede impedir la propia aparición de estos conflictos.

## **Comunidad de aprendizaje San Antonio de Etxebarri. Un ejemplo de modelo comunitario de prevención de conflictos**

En el CEP San Antonio de Etxebarri se han planteado llevar a cabo un proceso de prevención de conflictos bajo el modelo comunitario, y para ello toda la comunidad educativa se ha puesto de acuerdo en escoger una norma concreta: “que ninguna niña o niño pueda ser agredida por la forma de ir vestida”. Lo que han estado observando en su centro y en los centros en general del País Vasco es que algunos niños y niñas tienen problemas por como van vestidos y vestidas. Las niñas, por ejemplo, cada vez se atreven menos a ir con falda a la escuela, porque se las levantan mientras que la actitud del profesorado no siempre es la de intervenir. También las familias están optando cada vez más por no ponerles faldas, ya que les está suponiendo un problema que consideran una agresión sexista. Lo mismo ocurre con posibles agresiones racistas que podrían darse y que de hecho en otros centros se están dando con niñas que llevan velo.

*( Continúa en DVD, word)*

### **QUÉ SON LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Se trata de un proyecto de transformación de centros educativos, dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos y se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos.

Las comunidades de aprendizaje son el resultado de la investigación que se desarrolla desde CREA de aquellas reflexiones y prácticas educativas y sociales que en diferentes lugares están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar.

De las experiencias mundiales más conocidas, encontramos diferentes programas que se están llevando a cabo en los Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil. En el estado español, su antecedente principal se encuentra en la organización y gestión de un centro de educación de personas adultas que funciona desde 1978. Es un centro situado en el barrio de la Verneda en Barcelona: la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí. Esta escuela se constituyó a partir de las reivindicaciones de los vecinos y vecinas para conseguir un centro cultural que incluyera una escuela para las personas adultas en un edificio que había sido una antigua residencia de la Sección Femenina (sección creada en la época del franquismo).

El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. Las bases teóricas de la práctica educativa y organizativa de la escuela son las que se derivan de la pedagogía de Paulo Freire, es decir, una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. Las actividades de la escuela se inscriben en el ámbito de la formación permanente, en ofrecer constantemente la posibilidad de formación adecuada a los cambios en la sociedad para todas las personas del barrio.

En el ámbito internacional destacamos las experiencias de éxito que desde CREA llevamos años investigando: a) Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) que es el pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale. El promotor de esta experiencia es James Comer; b) Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad, y que desde el año 2000 está dirigida por Gene Chasin de la Universidad de Connecticut, respondiendo actualmente el proyecto al nombre de Accelerated Schools Powerful Learning Unlimited Success (AS PLUS); finalmente, c) Éxito para todos (Success for All) que comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad. Su director es Robert Slavin.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



Todos estos antecedentes, coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, y se centran en los sectores que tradicionalmente han estado excluidos de esta calidad (sean niños, niñas, personas adultas) para fomentar sus expectativas positivas y transformar la totalidad de la escuela, para movilizar y contactar con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas. Todos estos programas tienen diversos procesos de evaluación tanto externos como internos, en especial, los que hacen referencia a comparaciones de resultados con escuelas similares. En todos los casos se ve como los resultados superan las previsiones, acelerándose los niveles de aprendizaje de los y las participantes e incrementándose el éxito escolar del alumnado.

El objetivo de una comunidad de aprendizaje es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ninguna niña o niño quede marginada o etiquetada por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.

A partir de este sueño común, se plantea el verdadero éxito académico del alumnado con una educación de calidad gracias a la implicación y participación activa de las y los familiares y de toda la comunidad en general en la educación integral de sus hijos e hijas.

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información. El planteamiento pedagógico, eje de una comunidad de aprendizaje, es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades, por lo que la orientación nunca será la de adaptarse al entorno. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno.

Para conseguir esta transformación, se movilizan todos los recursos existentes que mantienen una postura abierta a la negociación y a la colaboración con los diferentes organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados. La coordinación que se establece con las entidades y con los agentes sociales del entorno favorece la gestión democrática del centro así como la posibilidad de mejorar, día a día, la educación que reciben los niños y niñas del centro. La ampliación del horario escolar y de las actividades formativas en el centro tanto para el alumnado como para las y los familiares es impensable sin la coordinación y acción colectiva con el conjunto de la comunidad y del entorno. A la vez, el proyecto considera y tiene en cuenta la participación de agentes sociales como profesionales, familiares y personas voluntarias, cuya pluralidad de voces está incluida en la gestión y coordinación del centro.

Los valores de la cooperación y la solidaridad que se fomentan en todos los momentos de la transformación de una comunidad de aprendizaje, facilita que todas las personas tengan posibilidades de conseguir los aprendizajes requeridos en la actual sociedad. Es especialmente importante recalcar que las altas expectativas son un elemento imprescindible para que esta transformación sea una realidad. Sin altas expectativas en el alumnado, las familias y el profesorado, la transformación no es posible.

Desde los primeros momentos de la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje, cuando a través del sueño se decide qué aspectos de la realidad escolar se pretenden cambiar, familiares, profesorado, alumnado y todos los agentes de la comunidad participan en la tarea de analizar el estado de las cosas y establecer las prioridades inmediatas. De la misma manera, las decisiones sobre la planificación del trabajo se acuerdan entre toda la comunidad y cada una de las comisiones que se establecen para trabajar sobre las prioridades elegidas también tienen un carácter mixto, es decir, que son compuestas por profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras. Además, en todas las comisiones se tiene en cuenta la diversidad cultural. Con esta organización, se hace posible que todos los miembros de la comunidad tomen parte activa en las decisiones educativas que se adopten y se responsabilicen de su puesta en práctica y posterior valoración.

### **Los grupos interactivos**

Resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

La vía educativa hacia la exclusión está muy investigada y es internacionalmente conocida y, aún así, sigue siendo una realidad. Consta de tres pasos. En el primero, se agrupan en un mismo espacio a las niñas y niños en diferentes grupos según sus ritmos de aprendizaje. En el segundo, a las y los diferentes (lentos, conflictivos) se les saca del aula “regular” a otras aulas con adaptaciones curriculares. En el tercer paso, se les saca no sólo del aula, sino del propio instituto. En algunos países, esta última práctica educativa ha generado demandas de inconstitucionalidad, ya que es una forma de excluir a las chicas y chicos de su derecho a la escolaridad.

Los grupos interactivos son el enfoque contrario a estos tres pasos de la exclusión. En este caso, en lugar de sacar a los niños y niñas “difíciles” o “lentos” del aula, se incorpora en el aula toda aquella ayuda necesaria para que ningún alumno o alumna se quede atrás. Un ejemplo lo encontramos en un aula de inglés de un centro de primaria de Cataluña. El profesor de dicha aula decidió abrir la clase a dos madres del centro para que le ayudaran. Una de ellas era colombiana y había vivido durante años en Miami, por lo que tenía un inglés oral y escrito mucho mejor que el del propio profesor. La otra madre era una mujer marroquí analfabeta en todas las lenguas pero que había vivido en Inglaterra, por lo que tenía un inglés muy bueno. Además, el hecho de tener a una mujer con velo dentro del aula generó un cambio muy importante en la convivencia tanto del alumnado como de las y los familiares, puesto que se entendía la inmigración cada vez más pronunciada en el barrio no como un inconveniente para la educación de sus hijos e hijas, sino como una ayuda.

Los grupos interactivos son una forma de organizar el trabajo educativo en el aula cuya finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todas y todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc.). Con esta metodología, se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo, ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo.

El principio básico de este procedimiento es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado, y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula. Este intercambio de conocimientos no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaban de efectuar un aprendizaje determinado, son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios.

Los grupos interactivos consisten en pequeñas agrupaciones de alumnado (entre cuatro y seis aproximadamente) que tienen una característica principal: son heterogéneos en cuanto al nivel o ritmo de aprendizaje, etnia y género. El tiempo total de la clase se divide por el número de grupos, llevándose a cabo en cada uno una actividad corta de tiempo relacionada a un tema común. De este modo se diversifican las actividades el máximo posible para mantener en todo momento la motivación y la expectación del alumnado, quien también recibe una atención mucho más individualizada de la mano del tutor o tutora de grupo que se encarga de dinamizar las interacciones (una persona voluntaria, un o una familiar u otro profesorado). El dinamismo que los grupos interactivos ofrecen al alumnado, quienes a lo largo de la sesión realizan entre 4 y 5 actividades e interactúan con diferentes personas adultas, genera un ambiente de trabajo y de solidaridad muy alto. El alumnado se ayuda entre sí, provocando un aprendizaje mucho más motivador y comprensible a su vez, mientras el profesor o profesora responsable de aula se encarga de dinamizar la organización en grupos interactivos, las tareas que cada voluntario o voluntaria debe realizar, contando los tiempos e interviniendo en algún grupo cuando es necesario.

### **La formación de familiares**

La prioridad principal de las comunidades de aprendizaje es la formación de familias y familiares. Como ya se ha señalado más arriba, en la actual sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre exclusivamente en el aula y cada vez más, de la correlación entre lo que ocurre en las aulas, en la calle y en la cocina. La formación,



por lo tanto, debe ser extensible no sólo a las y los profesionales educativos, sino también a las personas adultas que conviven y se relacionan con la niña o niño fuera del espacio propiamente escolar.

En las comunidades de aprendizaje, las aulas de Internet son utilizadas unas horas por las alumnas y alumnos, otras horas para el aprendizaje de sus familiares y otras horas para poder compartir con toda la familia, es decir, conjuntamente el alumnado y sus familiares.

Si dejamos a las y los familiares fuera de la escuela, las posibilidades de transformación del contexto y de superación de la situación de exclusión social y educativa que están sufriendo en muchos barrios y poblaciones se minimizan. En las comunidades de aprendizaje, las y los familiares no sólo vienen a formarse en informática, alfabetización, inglés, catalán, carnet de conducir o realizan tertulias literarias, sino que también vienen a participar. Su presencia, sobre todo de aquellos sectores que nunca antes se habían implicado en el centro escolar, genera una relación entre familia y escuela de mucha más confianza y complicidad. Ante situaciones de conflicto o de absentismo, por ejemplo, son los y las propias familiares quienes intervienen directamente, en un plano de igualdad, eliminándose la ardua tarea del profesorado de tener que citarles con el riesgo, además, de que nunca aparezcan por la escuela.

El compromiso y la responsabilidad compartida por toda la comunidad es el camino hacia la transformación cada vez más necesaria de los centros educativos, de modo que se aseguren todas aquellas herramientas necesarias para no quedar excluido y excluida en la actual sociedad de la información.

---

## MODELO DE FICHA PARA NARRACIÓN DE INNOVACIÓN

Nombre del centro...Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen

Teléfono y fax...93.315.29.69/ 93.310.05.47

Coordinadora interna. Emilia Clavería. Correo electrónico: [info@dromkotar.org](mailto:info@dromkotar.org)

### **1.-Centro, grupo de trabajo: quiénes-cuántos somos y en qué contexto hemos trabajado. Compromiso del claustro, del Apa, Ayuntamiento, servicios sociales...**

**Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen (*Camino de Libertad*).** Asociación sin ánimo de lucro integrada por mujeres gitanas y no gitanas de diferentes perfiles, edades y niveles formativos, cuyo objetivo fundamental es la promoción de la mujer gitana a través del acceso a la educación y formación de calidad y a su participación en los procesos de decisión democráticos. Trabajamos en todo el ámbito de Cataluña haciendo especial hincapié en los barrios y zonas con alta presencia de población gitana. Trabajamos en red con otras entidades –gitanas y no gitanas- que luchan por la igualdad de trato y la no-discriminación, con las administraciones, familiares y con el conjunto de la comunidad educativa.

### **2.-Qué hecho: de dónde surge el plan, conexiones teóricas, qué ámbitos de mejora y tareas hemos establecido para la etapa presente, especialmente en el plano curricular, aportaciones...**

El plan de trabajo de Drom Kotar Mestipen surge de las **propuestas y conclusiones de las mujeres y jóvenes gitanas** que participan en las distintas jornadas de trabajo, encuentros y reuniones que realizamos y de los resultados de las **investigaciones socialmente útiles** para el pueblo gitano –aquéllas realizadas con perspectiva de transformación de las desigualdades y con una orientación comunicativa de la metodología-. El ámbito de mejora prioritario para nuestra entidad es trabajar por **combatir el absentismo y abandono escolar** de las niñas y adolescentes gitanas, así como incluir la historia, cultura y valores del pueblo gitano en las escuelas.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

### 3.-Cómo nos hemos organizado, qué estructuras organizativas se han creado

Trabajamos de manera **asamblearia**, mediante acuerdos tomados en la Asamblea General, a la que asisten todas las socias de la entidad. Una persona coordinadora garantiza el correcto desarrollo de las actividades y puesta en práctica de los acuerdos. Las actividades y actos se llevan a cabo a través del trabajo conjunto entre personas trabajadoras en la entidad y voluntariado.

### 4.-Qué modelo de aprendizaje subyace, ejemplificaciones del proceso y actividades relevantes...

**Aprendizaje dialógico y a lo largo de toda la vida.** Una de las actividades más relevantes de nuestra entidad son los **Encuentros de Estudiantes Gitanas de Cataluña**, en los que participan mujeres, niñas y jóvenes gitanas de toda Cataluña que están en cualquier proceso formativo y todas las niñas y mujeres de su entorno.

### 5.-Dificultades y perspectivas

Partiendo de la base de que todas las cuestiones que citamos a continuación son susceptibles de transformación, las dificultades que encontramos para realizar nuestra tarea se centran en los siguientes aspectos: 1) el racismo y los estereotipos hacia el pueblo gitano y en concreto, hacia la mujer gitana; 2) iniciar procesos participativos estables entre un sector de la población gitana que tradicionalmente no ha accedido a la participación; 3) generar altas expectativas educativas en las jóvenes gitanas cuando asisten a centros con baja calidad educativa; 4) falta de identificación de las familias gitanas con la institución escolar, debido a la falta de referentes gitanos en ella; 5) ausencia de políticas de acción afirmativa, reconocimiento cultural, becas, etc.

### 6.- Anexo DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA (Continúa en DVD)

## TERTULIAS DIALÓGICAS DE LITERATURA UNIVERSAL EN CATALÁN Y EN CASTELLANO

### Nombre del centro:

**ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS LA VERNEDA-SANT MARTÍ, Barcelona**

Teléfono 93.308.66.14

Fax: 93.266.0781

web: <http://www.edaverneda.org/>

Correo electrónico: [escola@edaverneda.org](mailto:escola@edaverneda.org)

Coordinador/a interno: Ana María Lebrón Ruiz

### 1.- Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí

Las Tertulias Dialógicas de Literatura Universal en catalán y castellano se han desarrollado en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, de Barcelona. Esta Escuela, desde hace más de veinticinco años desarrolla su compromiso con una educación de calidad para todas las personas (sean o no del barrio) a través del aprendizaje dialógico. Participan en la Escuela unas 1.600 personas en los cursos y talleres y alrededor de 1.000 personas más en las actividades relacionadas con el aprendizaje de las tecnologías de la información y comunicación.





El proyecto de la Escuela es fruto del trabajo y la colaboración de las personas participantes y sus asociaciones (Heura, de Mujeres, y Àgora, abierta a todos y todas), de las personas voluntarias (más de un centenar), de las contratadas por las asociaciones y por la que provienen de la administración educativa.

( Continúa en DVD)

## TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS

### ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS LA VERNEDA-SANT MARTÍ. BARCELONA

Teléfono: 93.308.66.14

Fax: 93.266.0781

Correo electrónico: [escola@edaverneda.org](mailto:escola@edaverneda.org)

<http://www.edaverneda.org/>

Coordinadora interna

## B) LA NAVATA, UN REFERENTE DE ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ATLÁNTIDA:

### OTRA ESCUELA ES POSIBLE: LA EXPERIENCIA DEL CEIP "LA NAVATA, MADRID"

Rafael Feito, Universidad complutense de Madrid

*Ver documento completo word, DVD*

#### INTRODUCCIÓN

El trabajo que tiene el lector en sus manos es una clara muestra de que hay cosas que suceden porque no saben que lo que hacen es imposible. Hablar de una escuela en que los niños disfrutan trabajando (lo que aquí quiere decir leyendo, escribiendo y dialogando) suscita una reacción inmediata de incredulidad. Al igual que ocurriera con la antropóloga Margaret Mead en Samoa hay quien considera que mi explicación sobre el funcionamiento del CEIP "La Navata" es un fruto conjunto de una suerte de fascinación hipnótica del investigador y del engaño inconsciente de los sujetos de investigación. Pudiera ser verdad que cuatro meses de investigación participante, acudiendo una media de tres días por semana al centro, no es una suficiente base empírica. Lo cierto es que en este periodo he llegado a sufrir una cierta saturación observadora en la que, al igual que ocurre con las encuestas, llega un momento en que se percibe más o menos lo mismo y no merecen la pena más horas de observación.

En esta exposición hago una descripción física de cómo es el centro, para a partir de ahí explicar cómo funciona. Se trata de un colegio que parte de lo que saben los alumnos, opción que deja en un muy segundo plano el libro de texto a favor de los libros de todo tipo de bibliotecas. Es una opción por la aventura de conocer que pocos colegios se atreven a iniciar. De esta aventura van las páginas que vienen a continuación.

#### 1. UNA BREVE DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL COLEGIO.

El CEIP La Navata está enclavado entre las angostas calles de una tranquila zona de chalcitos de una población de la sierra de Guadarrama, en un sosegado entorno que tiene continuidad en el armonioso ambiente que preside la vida del centro.

Esta ubicación se traduce en que una elevada proporción de niños y niñas acude al centro en transporte escolar o en el coche de sus padres. Sin duda, este es un elemento que dificulta considerablemente un contacto frecuente y fluido de padres y madres entre sí y con el profesorado.

El recinto escolar contiene un edificio principal, el edificio de infantil y un enorme patio con un par de pistas y zonas sin delimitar donde los niños pueden sustraerse a la mirada de los adultos tras varias grandes rocas. Frente a la entrada están el gimnasio y el comedor.

El edificio principal se compone de dos plantas alargadas a lo largo de las cuales se distri-

buyen las aulas y las demás salas. Nada más traspasar la puerta se observa a primera vista que este centro es distinto a los demás, que es un centro abierto, receptivo, acogedor, transparente y democrático. Las paredes de los pasillos rezuman vida y parecen no dar abasto por la cantidad de cosas que quieren mostrar. En el hall de entrada aparece información sobre el Consejo Escolar y actividades diversas.

*(Continúa en DVD, word)*

## 2.1. ASAMBLEAS.

Una de las cosas que llama poderosamente la atención en un centro como este es la distribución de los horarios. Tres veces por semana hay una franja horaria dedicada a algo tan aparentemente fuera del currículo oficial como es la asamblea. Si bien el término asamblea está sólidamente asentado en ciertas tradiciones pedagógicas, el lector debe ser consciente de que nada tiene que ver con lo que se entiende por asamblea en otros escenarios. No se trata de opinar a partir de un orden del día y desde ahí adoptar una decisión mediante el voto. Ocasionalmente podría ser esto, pero lo normal es que no sea así.

Más que de asamblea deberíamos hablar de ágora, puesto que de lo que se trata es de propiciar un escenario en el que fluya la palabra ordenada del alumnado. Hay una obvia conexión con el método socrático de la búsqueda de la verdad mediante la palabra. La asamblea consiste, básicamente, en que cada uno de los niños y niñas presente alguna noticia. Esta noticia puede ser una noticia convencional extraída de algún periódico –local o nacional-, de algún noticiario televisivo o de las propias vivencias de los alumnos. De lo que se trata es de explicar en sus propias palabras lo que les ha llamado la atención de una parcela del mundo. Para ello han de hacer un ejercicio periodístico de estructuración de las noticias. Pero se va más allá: lo normal es tratar de aventurar alguna explicación sobre por qué ocurre lo que ocurre.

Además de las asambleas de aula cada dos lunes tiene lugar, en la sala de profesores, una reunión de los delegados de cada una de las dieciséis aulas de primaria. En total unos treinta y dos niños hablan sobre los problemas globales del colegio. Los temas abordados suelen referirse a aspectos tangenciales, aunque importantes, de la vida del centro: conflictos, reparto de las pistas del patio, comedor, efemérides diversas (por ejemplo, día del agua), propuestas para la vida familiar (por ejemplo, día sin tele). Quiero con todo esto decir que el núcleo duro de la vida en el colegio, lo que ocurra en el interior de las aulas, no suele ser objeto de debate. Sin embargo, las disparidades –e, incluso, contradicciones- entre distintos estilos docentes salen a relucir cuando unos representantes declaran que es la profesora, y no su grupo, quien les ha otorgado la condición de tales. Esta asamblea podría ser un escenario propicio para que el alumnado contrastase los diferentes tipos de estilos docentes, de contenidos curriculares, de actividades que existen en sus aulas. Sin embargo, pese a que los profesores del proyecto estarían encantados de que estos temas aflorasen, los niños no los plantean.

Desde mi punto de vista estas serían las ventajas de las asambleas:

Permiten que afloren los conocimientos previos de los alumnos, sus inquietudes, sus impresiones brutas –no elaboradas- sobre lo que les inquieta.

Los alumnos aprenden a verbalizar, a ser escuchados, a hacer ver que lo que uno cuenta merece la pena ser tenido en cuenta.

Facilitan el conocimiento del otro. Se alienta que todos sean capaces de expresar sus pensamientos y sus sentimientos. Resulta realmente aleccionador comprobar la íntima satisfacción que sienten los niños y su profesora cuando el compañero tímido es capaz de romper los muros del silencio y se lanza a la aventura de la palabra.

En las asambleas los niños participan en conversaciones inteligentes moderadas por un adulto. Esto es algo cada vez más importante en un mundo en el que las televisiones nos bombardean con conversaciones banales de gentes carentes del más mínimo interés.

*(Continúa en DVD, word)*



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



## 2.2. TRABAJO POR PROYECTOS.

Este es un centro que trabaja a partir de proyectos. Un proyecto es una temática –por ejemplo, los medios de comunicación- en torno a la cual se pueden hacer girar todos o la mayor parte de los contenidos, procedimientos y actitudes que se desea desarrollar en un ciclo, un curso o una parte de él. Además, los proyectos tienen la enorme virtud de conectar la docencia y las inquietudes cognitivas de todas las aulas del centro. No solo eso: es capaz de provocar la implicación de las familias. Por ejemplo, en el segundo trimestre del curso se trabajó sobre los medios de comunicación. Cada aula decide qué aspecto trabajar de los medios de comunicación: la prensa, el cine, los satélites, etc.

Todo el centro hace ver que se trabaja este tema. Se inventa un lema (conecta, contacta y comparte) que aparece rotulado a la entrada en el hall, los niños de sexto curso lo imprimen en las camisetas de su viaje de fin de estudios, es el motivo de la fiesta de carnaval. Durante unos días la biblioteca –o desván- se convierte en una exposición de medios de comunicación cuyos materiales son aportados por los padres (es increíble la cantidad de objetos que se pueden reunir cuando se cuenta con el entusiasmo de la gente). La prensa local se hace eco de esta exitosa exposición. Algunos viernes por la tarde se proyectan películas sobre las cuales se está hablando en las aulas. Las visitas –por ejemplo, al museo de Telefónica- que hacen los niños fuera de la escuela están relacionadas con el proyecto. Las visitas que reciben también están en la misma órbita. La pausa del mediodía se dedica a una reunión en la sala de profesores con profesionales que trabajan en un conocido programa de radio. Es decir, se desarrolla un intenso sentido de pertenencia, de comunidad de aprendizaje al que resulta difícil sustraerse.

Al igual que ocurre con las asambleas, el trabajo por proyectos es una ocasión extraordinaria para desarrollar los contenidos curriculares al hilo de las inquietudes de los alumnos. Son los alumnos quienes deciden sobre qué han de investigar y son ellos quienes han de realizar el trabajo de investigación.

Cuando se comienza a trabajar un proyecto la profesora invita a los alumnos a que suministren ideas. Para ello despliega sobre la pizarra un enorme rollo de papel en blanco, lo que suministra la sensación de que se está abierto a recibir todo tipo de sugerencias e incluso de disparates. Una vez que se ha producido ese bombardeo de ideas la labor de la profesora consiste en ponerlas en orden y sugerir líneas de trabajo.

No querría dejar en el tintero la buena disposición del conserje y del personal del comedor.

La relación con los niños casi me ha convertido en un rousseauiano convencido de la natural bondad del hombre –y de la mujer-. Sin duda, y se verá a lo largo del texto, hay conflictos y peleas entre los niños. Sin embargo, lo que aquí prepondera es el deseo de ayudar, de cooperar, de integrar. Los niños son tremendamente afables y receptivos. Cuando salía al recreo era continuamente interpelado por ellos y ellas e invitado a participar en sus juegos. Como hubiera dicho Brassens *Je me suis fait tout petit* –me he hecho pequeñín- delante de esta chiquillería.

Con los padres he tenido escasos contactos: una entrevista con el presidente del AMPA y varias conversaciones con tres de los padres del consejo escolar. Mi ofrecimiento para colaborar con ellos se tradujo en la organización de una conferencia sobre la Ley de Calidad de la Educación, charla que hubo de suspenderse porque justamente el día anterior se produjeron los luctuosos atentados del 11 de marzo.

Para concluir esta reflexión sobre mi experiencia como investigador, lo que he visto espero que anime a muchos jóvenes a abrazar una profesión tan apasionante e ilusionante como la del maestro. ¿Quién habló de queme docente? Parafraseando una famosa frase sobre Londres *Whoever is tired of London is tired of life*, quienquiera que esté harto de ser maestro está harto de la vida.

Rafael Feito [Alonso.rfeito@cps.ucm.es](mailto:Alonso.rfeito@cps.ucm.es)

Ver en DVD RRI La Navata y Acto de Conciliación del CEIP Aragón (*Continúa en DVD, RRI del centro*)

## C) La atención a la diversidad en los IES: Mar Poniente, Padre Piquer, San Matías; la innovación de las FAPAS de Canarias y otras experiencias

### IES MAR PONIENTE, LA LINEA: SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

#### Miguel Angel Valverde ( documento completo en el DVD)

Atlántida, desea agradecer el trabajo sobre Atención a la Diversidad que describe el IES Mar Poniente de La Línea, ( Que junto al del IES Fuentevaqueros y del IES Padre Piquer nos parecen, de los conectados, serios intentos por superar la realidad exclusiva actual), y la colaboración como asesor del propio Proyecto Atlántida por diferentes foros de innovación de Miguel Angel Valverde. Los trabajos presentados en torno a:

- Lo que piensa el alumnado sobre el aprendizaje, el profesorado...
- La convivencia en el aula y centro, visiones del alumnado
- Los datos de la repetición de curso, sacar conclusiones

#### Estudio sobre CALIDAD DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

1. ¿Les gusta el instituto a nuestros estudiantes? ¿Qué aspectos del instituto prefieren?

A la mayoría del alumnado el instituto les gusta regular. El 66% de las respuestas tienen una opinión contradictoria de la escuela. Sin embargo, hay un 21% que señala con claridad que no les gusta, mientras que sólo un 13% manifiestan sus preferencias por el centro.

*"(Me gusta) regular porque hay que estudiar mucho, pero sí porque a la vez se aprende y se pasa bien." (Entrevista Alumno2)*

*"Sí me gusta, porque estoy más distraída que en mi casa y tengo aquí a los amigos y me gusta aprender." (Entrevista Alumno3)*

Lo que más satisface a los estudiantes del instituto es la convivencia con los compañeros y las amistades que tienen allí (el 70% lo señala). El 31% del alumnado manifiesta que el instituto es importante para su futuro y alrededor del 30% indica que vienen porque les gusta estudiar y para que les proporcionen una buena educación.

*"En general, el instituto me gusta. Es una manera de entretenerse por la mañana y encima aprendiendo muchas cosas de distintas áreas. Se dan cosas interesantes y algunas menos interesantes, pero casi todo lo que aprendemos nos sirve para el día de mañana. Nos dan educación e intentan por todos los medios que seamos buenas personas indicándonos lo bueno y lo malo y dándonos a elegir sobre nuestro futuro." (Entrevista Alumno1)*

Como características más negativas el 36% de los estudiantes señalan que el instituto es aburrido y que vienen obligados.

Las actividades que se realizan en el instituto preferidas por los estudiantes son las excursiones (para un 72%), el trabajo en equipo (para el 25%), aprender conocimientos útiles y hacer debates (para el 14%).

En este apartado, podemos concluir señalando que en nuestro centro hay una gran diversidad de intereses y de motivación entre los estudiantes. De cada tres alumnos, uno se siente descontento porque se aburre y se siente obligado a venir; otro se siente contento, manifiesta que le gusta el estudio y valora sobre todo la importancia que tiene para su futuro; y, por último, un tercero poco motivado, aunque sin expresarlo negativamente ("ni fu ni fa").

En cuanto a las preferencias, los estudiantes valoran más la convivencia con los compañeros y las actividades de carácter más interactivo y práctico: las excursiones, el trabajo en equipo, los debates y los conocimientos útiles.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



## 2. ¿Qué es para los estudiantes una buena clase?

Para nuestros estudiantes una “buena clase” es aquella en la que los profesores tienen buenas relaciones con los alumnos y se llevan a cabo actividades diferentes (para un 42%), los profesores realizan buenas explicaciones (27%) y es amena (para un 23%).

Una “buena clase”, para casi todos los estudiantes, finaliza mandando los profesores ejercicios y trabajos para casa. En una “buena clase” los alumnos están más atentos (para el 35%), hay un mejor ambiente (para el 31%) y la gente está más tranquila (27%).

“Par mí, una buena clase sería aquella en la que todos pusiéramos de nuestra parte para que fuese más amena; participar en los temas que se proponen en clase; que los profesores nos enseñen de distintas maneras, como por ejemplo, con debates sobre un tema, con trabajos para exponer en clase, con preguntas sobre el tema...” (Entrevista Alumno1)

“Pues al mismo tiempo que aprendemos, pasárnoslo bien.” (Entrevista Alumno5)

En concordancia con el punto anterior, los estudiantes valoran sobre todo los aspectos relacionales, en este caso la existencia de una buena convivencia con los profesores.

“(Deseamos)... Que haya buenas relaciones entre los profesores y los alumnos, que den simpatía y alegría a la clase. El profesor tiene que ganarse a los alumnos, si el profesor es un ciezo, los alumnos se aburren.” (Grupo de discusión).

*Algunos alumnos, especialmente en las entrevistas y en el grupo de discusión, plantean la importancia que para un buen desarrollo de las clases tiene el comportamiento de los alumnos. Se quejan de la existencia de un número considerable de compañeros que con su conducta obstaculizan el aprendizaje y el aprovechamiento de la clase por los demás alumnos.*

“(...) Sí que influye que la clase sea buena o mala. Por ejemplo, mi clase del año pasado no era muy buena. En esa clase se pudieron hacer miles de cosas que no se hicieron porque no se podía ya que el ambiente de clase era malísimo. Eso, por lo menos a mí, me afectó en algunas asignaturas porque por culpa de muchos algunas veces (los profesores) ni explicaban y lo daban por dado. Y a los que de verdad nos importaba, pues se tenían que aguantar. Pero mi actitud no cambió, yo seguí sin dejarme influir.” (Entrevista Alumno1)

“Pues que los niños estén callados y el maestro explique un poco mejor.” (Entrevista Alumno3)

“Que los niños no griten ni molesten durante las explicaciones.” (Entrevista Alumno4)

*Por último, valoran en una buena clase la existencia de actividades variadas y amenas, así como buenas explicaciones de los profesores, todo ello con objeto de evitar el temido aburrimiento.*

*Respecto a las explicaciones, los estudiantes del grupo de discusión critican a los profesores que explican de forma monótona (“cómo si leyeran el libro de texto”) o que corren mucho (“van a la bulla”).*

*“Si van al ritmo del más lento falta tiempo... Otras veces borran la pizarra antes de que terminemos de copiar todo. Así que tenemos que ir a clases particulares para completar la información.” (Grupo de discusión)*

*“Que estén atentos a nuestro nivel de trabajo y de comprensión. A veces creen que sólo tenemos su asignatura y nos echan mucha tarea.”*

Prefieren que los profesores expliquen empleando diferentes recursos:

*“Que se les ocurran ideas para hacernos más comprensibles las explicaciones. A veces pueden ser cosas tontas, pero que nos ayudan. Que manden ejercicios para practicar, que aporten nuevas cosas a las explicaciones, como un video. Así podemos comprender las cosas mejor.” (Grupo de discusión)*

## 3. ¿Con qué tipo de actividades se aprende más?

Según los alumnos, las actividades con las que aprenden más y mejor en clase son las de carácter experimental y las que les asignan un papel activo y participativo (para el 37%), con

actividades variadas (29%), con explicaciones apoyadas en esquemas escritos en la pizarra (29%), con preguntas frecuentes e interesantes del profesor (20%).

*“Se aprende más con actividades prácticas, como por ejemplo viendo vídeos, haciendo experimentos, ejercicios, debates y trabajos para exponer en clase. (...) Los profesores no suelen hacer este tipo de actividades porque la gente la lía.” (Grupo de discusión)*

*“Una mala clase sería como la de (...) que nos manda muchas tareas o ejercicios para hacer, pero luego ni los corrige.” (Grupo de discusión)*

*“Yo aprendo más con (...) porque pregunta todos los días y se me queda en la cabeza.” (Entrevista Alumno3)*

*“En las clases que no se hacen pesadas se suele aprender más, creo yo. Porque en una clase en la que el profesor nos hace participar, hace preguntas interesantes y nos enseña de distintas maneras se suele estar más atento. Ya que a ti te está interesando. Es por ejemplo, como en las obras de teatro, en las que los actores quieren llamar nuestra atención. De alguna manera los profesores tienen que hacer lo mismo.” (Entrevista Alumno1)*

En cuanto a los agrupamientos, los estudiantes manifiestan que aprenden más cuando trabajan por parejas o en pequeños grupos (para casi el 50%). En tercer lugar, valoran el trabajo individual (el 27%).

*“Por parejas aprendemos más porque podemos consultarnos entre nosotros. Si hay cuatro o más personas perdemos el tiempo. Si llega un profesor y se lía a hablar, nadie se atreve a preguntar y se aprende menos.” (Grupo de discusión)*

*“De dos en dos, en parejas, se trabaja muy bien siempre y cuando trabajen los dos. Así, de esta manera, si tenemos alguna duda nos la consultamos. Los ejercicios se hacen juntos y es más fácil porque nos ayudamos mutuamente. En el momento en el que sean más y trabaje sólo uno no funciona porque se ponen a hablar.” (Entrevista Alumno1)*

En resumen, los estudiantes opinan que aprenden más cuando participan en clase en lugar de estar pasivos, cuando hacen cosas (experimentos, debates, preguntas-respuestas, etc.) en vez de observar como las hace el profesor. Aprenden más, también, cuando trabajan con sus compañeros mejor que cuando lo hacen solos.

#### 4. ¿Qué característica tiene un “buen profesor”?

Para los estudiantes, un “buen profesor” comienza una lección poniendo el título en la pizarra y explicando el tema directamente (para el 60%), haciendo una pequeña introducción (según el 42%) y realizando en la pizarra un esquema de los contenidos fundamentales que están explicando (para el 30%). Por último, los “buenos profesores” hacen que los alumnos lean en sus libros aspectos del tema que se está explicando y realizan un resumen de los contenidos principales.

*“Algunos profesores nos hace un pequeño avance del tema, sin profundizar mucho, para orientarnos sobre lo que vamos a dar. Otros nos hacen leer la primera parte (del tema), buscar información y resumirla para que el próximo día sólo tenga que explicar y resolver dudas. Así de esta última manera solemos hablar más del tema que estamos dando porque nos suena.” (Entrevista Alumno1)*

Las actividades que, según los encuestados, lleva a cabo un “buen profesor” son las siguientes: Explica bien y pone ejemplos para que se comprendan los contenidos que enseña (56%); repite las explicaciones cuando no se entienden (45%); y se lleva bien con los alum-



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura



nos (30%). En menor medida, valoran como propio de un “buen profesor” que ponga ejercicios para practicar (25%), que realice experimentos o actividades prácticas (20%), selecciona actividades variadas (15%) y hace participar a todos en clase mediante preguntas u organizando debates (14%).

Para los estudiantes del grupo de discusión estas son algunas características de lo que entienden por un buen profesor:

- *Que explique bien y esté atento a los alumnos, que dé un poco de alegría y de humor a la clase.*
- *Que cuando mande algo o haga exámenes los corrija pronto. Hay profesores que se tiran más de dos semanas para corregir los exámenes.*
- *Que hagan la clase más amena y que expliquen de varias formas... Que además de explicar y hacer siempre las mismas actividades, que nos pongan ejemplos distintos y actividades diferentes.*
- *Si tienes un problema que te ayuden a corregirlo.*

*“Casi todos (los profesores) nos mandan ejercicios para practicar en casa lo que han dado en clase y ver si hemos atendido o no. Ésta es una manera de estudiar y repasar para llevarlo todo al día.” (Entrevista Alumno1)*

*“Un buen profesor explica el tema poniendo ejemplos para que lo entendamos; pone ejercicios para practicar lo dado; nos hace participar en clase mediante preguntas, debates, etc.; manda trabajos para exponer; vemos vídeos y diapositivas; en Física, por ejemplo, hace experimentos para llegar a comprender algunas cosas que parecen imposibles...” (Entrevista Alumno1)*

Para los alumnos, un “buen profesor” comprende a sus discípulos y les ayuda a aprobar la asignatura (62%), intenta que les guste su materia y pone muchas actividades y ejercicios para que la comprendan (42%), es simpático y no pone muchas partes de sanción (37%), está interesado en que sus alumnos aprendan y se lleva bien con ellos (29%) y, por último, explica bien y hace trabajar mucho en clase (22%).

*“Para mí, un buen profesor se lleva bien con los alumnos, sabe comprenderlos y tiene paciencia.” (Grupo de discusión)*

*“El buen profesor es simpático y casi nunca pone partes. El malo casi siempre pone partes y no explica mucho.” (Entrevista Alumno3)*

*“Un buen profesor es el que nos comprende, nos ayuda a aprobar y te lo explica muchas veces. (Un mal profesor) no da facilidades para aprobar y no entiende a los alumnos.” (Entrevista Alumno5)*

*“Un buen profesor es exigente, pero se trabaja mejor porque cuando no te enteras de algo te lo vuelve a repetir...” (Entrevista Alumno)*

Al final del grupo de discusión se plantea, por parte de los estudiantes, un tema interesante, el de la autoridad de los profesores:

*“Un buen profesor tiene que hacerse respetar. Tiene que ser recto, aunque debe ser buena gente.”*

Preguntados sobre cómo consigue un profesor el respeto de sus alumnos, responden:

*“(...) con la apariencia física, siendo serio; aunque otros aceptan las bromas, pero hasta cierto punto.”*

*“(...) se imponen con la mirada o con la voz.”*

*“A la mayoría de los profesores se les descontrola la clase. No están atentos. Llamen la atención a quién no ha sido...” (Grupo de discusión)*

En resumen, un “buen profesor” para los estudiantes de nuestro instituto es una persona que tiene una serie de cualidades asociadas a un doble perfil: instructivo y socio-afectivo.

A nivel instructivo, los alumnos destacan que explica bien (pone ejemplos, apoya su explicación en esquemas), pone ejercicios, planea actividades variadas y prácticas y pone gran interés en que aprendan lo que enseña.

A nivel socio-afectivo, los estudiantes manifiestan que se esfuerza por mantener una buena relación con ellos, repite cuando no comprenden, los hace participar, tiene un buen talante y se hace respetar.

## 5. CONCLUSIONES GENERALES

Para nuestros estudiantes, la opinión que tienen del instituto no es ni buena ni mala, diríamos que regular. ¿Qué significa esto? Pues que lo consideran aburrido y sienten que vienen obligados. Sin embargo, hay un grupo considerable (uno de cada tres alumnos) que manifiestan que se lo pasan bien y que lo que se les enseña es importante para su futuro. Lo que más les gusta del instituto es la convivencia con sus compañeros y las excursiones.

*Sin embargo, los estudiantes mayores manifestaron en el grupo de discusión su contrariedad respecto al alumnado de menor edad. Para aquellos, los alumnos de menor edad (13 años) son desafiantes y agresivos (“parece que se van a comer el mundo”) y resulta difícil convivir con ellos.*

Los alumnos opinan que en una “buena clase” los profesores explican bien las lecciones, realizan un esquema de lo explicado en la pizarra, hacen preguntas, ponen ejemplos prácticos y finalizan con un resumen. A continuación, los alumnos realizan actividades variadas y prácticas (experiencias, debates, murales, etc.) y opinan que si se les hace participar aprenden más. Les gusta trabajar más en parejas o en pequeños grupos. Antes de finalizar la clase, el profesor envía tareas (ejercicios o trabajos) para casa. En una “buena clase” hay un mejor ambiente de aprendizaje, pues los alumnos permanecen más tranquilos y están más atentos.

Para los estudiantes, un “buen profesor” se caracteriza a nivel instructivo por explicar bien, poner ejemplos, preparar actividades variadas y prácticas, hacer trabajar mucho en clase e intentar que los alumnos comprendan los contenidos que se enseñan. A nivel socio-afectivo, un “buen profesor” comprende a los alumnos y les ayuda en su aprendizaje; repite las explicaciones cuando no las entienden; intenta que la asignatura les guste a los estudiantes; es simpático, no sanciona en exceso y tiene buenas relaciones con los alumnos.

**Miguel Ángel Valverde Gea, Octubre 2004**

## 6. DATOS ESTADÍSTICOS

### CUESTIONARIO SOBRE CALIDAD DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

ALUMNADO ..... Curso: .....

1. ¿Te gusta el instituto?  Sí  No  Regular  
¿Por qué?  Por los amigos  Me gusta estudiar  Me lo paso bien  
 Me dan educación  
 Nos sirve para el futuro  Es aburrido  Vengo obligado/a  No enseñan bien  
 Otra: .....

(Continúa en DVD, word)



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



## II.- PROBLEMAS DE CONVIVENCIA, UNA VISIÓN DESDE EL ALUMNADO ENTRE EL ALUMNADO DE 1º DE LA ESO

Miguel Ángel Valverde

### INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es conocer el estado de la cuestión del maltrato entre iguales en 1º de la ESO, como éste es percibido y valorado por el alumnado. Diariamente se producen un número elevado de agresiones de palabra o físicas que son invisibles para los adultos, pues se producen en los momentos en los que la presencia del profesorado es más débil y no existe una vigilancia suficiente para prevenirlos. Estas situaciones provocan un gran sufrimiento en algunos alumnos y alumnas que llegan a presentar síndromes de ansiedad y deseos de evitar la asistencia al instituto.

El trabajo que aquí se presenta consta de cuatro partes diferenciadas:

- Qué problemas se producen y a quiénes afectan.
- Qué hacen ante ellas los espectadores.
- Actuación de los abusones.
- Propuestas.

*(Continúa en DVD)*

**LA PRIMERA PROMOCIÓN DE LA ESO:  
Análisis de sus resultados y aproximación al pensamiento del propio alumnado**  
Miguel Angel Valverde Gea

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

### HISTORIA DE UN GRUPO

“Los años enseñan muchas cosas que los días jamás llegan a conocer”  
*(Ralph Waldo Emerson)*

#### 1. EL IMPUT

El primer grupo de alumnado de primero de secundaria se incorporó a este instituto en el año 1998 y sus componentes tenían una doble procedencia: por un lado, el colectivo más numeroso (70%) estudió la primaria en un colegio del centro de la localidad; otro conjunto de estudiantes, más pequeño que el anterior (30%), estuvo escolarizado en una escuela de una barriada periférica y en ciertos ambientes marginal. Este grupo estaba integrado por 32 estudiantes, 16 de los cuáles eran varones y 16 féminas.

A través de su trayectoria en estos años, podemos señalar que 7 de esos alumnos (6 chicos y una chica) presentaron problemas de conductas disruptivas en el aula y en el centro por lo que fueron expulsados en numerosas ocasiones del instituto.

*(Continúa en DVD, word)*

Once chavales y chavalas abandonaron los estudios antes de tiempo. Cuatro se encuentran actualmente sin estudiar nada y sin empleo, cinco trabajan ocasionalmente en empleos precarios (cerrajero, peón de albañil, escayolista o en un puesto del mercado de abastos), una estudia en una academia privada de peluquería y otro se encuentra internado en un centro de menores por haber cometido diversos hurtos. Uno de ellos ya tiene un hijo.

¡Como la vida misma!





proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

### 6.1. Se observan unas diferencias evidentes entre el alumnado en función de su procedencia escolar y social:

- Los alumnos que vienen de la escuela de la barriada periférica **ninguno** obtiene el título de graduado, el 70% abandona los estudios antes de los 16 años y el 40% presentó problemas de conducta graves.
- Los estudiantes que acuden del colegio que está en la zona centro de la localidad consiguen el 41% el título de graduado de secundaria en su momento, el 82% permanece en el instituto hasta el final de la escolaridad obligatoria y sólo el 14% presenta problemas de conductas disruptivas serias.

(Continúa en DVD, word)

Para finalizar dos citas que nos pueden ayudar a seguir adelante en esta tarea de enseñar:

*"Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo." (Albert Einstein)*

*"A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota." (Teresa de Calcuta)*

### ¿QUIÉNES SON LOS REPETIDORES? CURSO 2000-01 Departamento de Orientación. I.E.S. Mar de Poniente. La Línea

Los alumnos que han repetido durante el curso 2000-2001 han sido en total 55 entre los diferentes niveles de la ESO (hay que tener en cuenta que en 1º no pueden repetir). Dichos alumnos constituyen alrededor del 15% del total del alumnado de la etapa. El reparto por niveles es el siguiente:

NIVEL	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	TOTAL
ALUMNADO	49	51	156	106	362
REPETIDORES	-	17 33%	27 17%	11 10%	55 15%

La mayoría de los alumnos repiten con siete o más asignaturas suspensas (el 64% de todos los repetidores); con cinco o seis, el 25%; y con tres o cuatro, el 11%. En los niveles de 2º y 3º es donde se produce la mayor acumulación de alumnos en situación de abandono de los estudios o de la escolarización: 29 alumnos (10 de 2º y 19 de 3º) que representan el 66% de todos los repetidores de esos niveles.

NIVEL	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	TOTAL
REPETIDORES	17	27	11	55
3-4 suspensos	3 18%	1 4%	2 18%	6 11%
5-6 suspensos	4 23%	7 26%	3 27%	14 25%
7 o más susp.	10 59%	19 70%	6 55%	35 64%

## RESULTADOS OBTENIDOS CON LA REPETICIÓN

En general, podemos sacar como conclusión que la mayoría de los alumnos consiguen unos resultados similares a los del curso anterior, pues se aprecia una escasa mejoría en sus notas. Así, mejoran sus resultados 22 alumnos, sacan peores notas 9 y obtienen igual número de suspensos 24. Lo podemos observar en la siguiente tabla:



RESULTADOS	SEGUNDO DE ESO	TERCERO DE ESO	CUARTO DE ESO	TOTAL
Mejoran	5	8	9	22
Empeoran	4	4	1	9
Igual	8	15	1	24
Total	17	27	11	55

Sin embargo, podemos apreciar que los mejores resultados se concentran en el nivel de cuarto con un 82% de alumnos que logran superiores notas con la repetición de curso. Mientras que en los otros niveles la mejoría es muy discreta (alrededor de un 30%).

Solamente el 31% de los repetidores promocionan según sus resultados escolares. El resto, lo hace por imperativo legal, sin conseguir los objetivos establecidos para el nivel o la etapa. Únicamente el 5% de los alumnos repetidores aprueban todas las asignaturas de sus respectivos cursos, perteneciendo todos ellos al mismo nivel (4º de ESO).

*(Continúa en DVD, word)*

## IES PADRE PIQUER, MADRID

El Proyecto Atlántida desea también destacar el trabajo especial desarrollado por IES como el Padre Piquer que tratan de inventar fórmulas para la mejora del proceso de aprendizaje y en especial del modelo de ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD a través de grupos homogéneos y aprendizaje interactivo, enfrentado al más clásico de trabajo en grupos reducidos al margen de la marcha del conjunto del grupo-nivel. Convencidos de que estamos ante unas propuestas de gran alcance y de seguro debate en los próximos cursos les presentamos algunas de sus trabajos que se acompañan de VIDEO en el anexo de multimedias

### **Respuesta a las demandas de la sociedad en materia de atención a la diversidad : Aula cooperativa multitarea**

#### POSIBLES SUMARIOS

Se pretende que el aprendizaje vaya mas allá del estudio memorístico, desarrollando habilidades más complejas que ayuden a buscar el significado de lo estudiado

El alumno participa de forma activa en su aprendizaje, haciéndose responsable del mismo: él es el protagonista y el profesor es un apoyo más

*El aula cooperativa multitarea nace del sentimiento compartido de la comunidad educativa de que el modelo de escuela actual no da respuesta a los problemas de falta de motivación e insatisfacción general, y tampoco a los de atención a la diversidad y a la cada vez mayor heterogeneidad de las aulas.*

Tras esta reflexión, se crea este proyecto de innovación educativa, basado en el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Análisis del entorno y de las características del centro**

La realidad del Centro de Formación Padre Piquer tiene unas características muy determinadas en las que el análisis del entorno y de las características del centro permite constatar:

- Gran diversidad del alumnado, con culturas diferentes, desfases curriculares, realidades socioculturales muy distintas. Un 30% de alumnos extranjeros en 1º de la ESO.
- Complejidad de individualizar el proceso educacional, acorde con la variedad de características, lo que hace muy dificultoso llevar a cabo las medidas de atención a la diversidad.
- Dispersión de los alumnos, al cambiar de aula y de profesor, lo que provoca problemas de interiorización de los aprendizajes, pérdida de tiempo en los cambios de aula, así como dispersión del profesorado que atiende a los alumnos con distintos criterios de evaluación, metodología, etc.

- Dificultad de coordinación entre los equipos educativos de un mismo curso.

### Proyecto de cambio

Buscando cómo lograr la formación integral de los alumnos comienza un proyecto de cambio, con unas premisas, ejes del proceso:

- Tratamiento de la heterogeneidad dentro del aula. En la programación se incluyen medidas que pueden ayudar a la atención a la diversidad dentro del aula, seguimiento personalizado de los alumnos (actividades de refuerzo y ampliación) y de trabajo cooperativo, así como la presencia de varios profesores en el aula.
- Integración de las nuevas tecnologías, adaptándose a la realidad actual en que los alumnos reciben la información de manera audiovisual. Cuenta con 19 puestos informáticos que permiten, además del trabajo individual, el desarrollo de sesiones de trabajo cooperativo multimedia.
- Globalización del aprendizaje, ayudando al alumno en su proceso continuo de aprender a aprender.
- Integración de la educación en valores, tales como cooperación, autoestima, responsabilidad o respeto a la interculturalidad.
- Cambio en el concepto del espacio y el tiempo. Se crea un espacio abierto y multifuncional y los tiempos se adecuan a las necesidades de los alumnos.

### Principios metodológicos

Los principios metodológicos sobre los que se trabaja se basan en el paradigma ignaciano, contexto-experiencia-reflexión-acción. Se pretende que el aprendizaje vaya más allá del estudio memorístico, desarrollando habilidades más complejas (comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) que ayuden a buscar el significado de lo estudiado.

- El aspecto del aula cambia, es un aula abierta, sin barreras, donde caben otros sistemas de enseñanza. Existen espacios multitarea para combinar distintas metodologías: explicación del profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación individualizada y biblioteca.
- En el aula se facilita la comunicación entre profesor y alumno y entre el grupo de alumnos. En un mismo espacio se encuentra un grupo de alumnos (50 aproximadamente) y el equipo de profesores. Forma parte de este espacio un despacho acristalado integrado en el aula, donde los alumnos pueden acudir como centro de recursos y para la atención individualizada de las dificultades de aprendizaje.

### El profesor

El profesor acompaña al alumno en su proceso personal de aprendizaje. Cada profesor es tutor de un grupo de alumnos y desarrolla con el equipo de educadores y el departamento de orientación diversas labores que incluyen el conocimiento personal y profundo del alumno y de su contexto familiar, social y cultural.

La formación del profesorado implica la actualización en diversas materias como aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional, educación intercultural, nuevas tecnologías, dinámica de grupos, psicología evolutiva, etc.

### El alumno

El alumno participa de forma activa en su aprendizaje, haciéndose responsable del mismo: él es el protagonista y el profesor es un apoyo más. Esto se traduce en que él mismo:

- Toma sus propias decisiones y organiza su tiempo con un horario flexible de trabajo.
- Colabora en proyectos comunes y trabaja en equipo.
- Investiga, selecciona y transfiere conocimientos.
- Analiza sus progresos y evalúa sus aprendizajes.
- Utiliza los recursos disponibles y colabora con sus compañeros en la gestión del aula.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**



## Contenidos

Los contenidos se organizan en torno a tres grandes ámbitos de conocimiento: científico-tecnológico, sociolingüístico y mixto. En ellos se desarrollan *unidades de aprendizaje*, de manera que en torno a un bloque temático se integran los conocimientos de las distintas áreas.

La estructura de cada nueva unidad de aprendizaje incluye la presentación de la unidad; el trabajo del alumno, individual y en grupo; la presentación de los trabajos; la autoevaluación, a través de pruebas informatizadas o impresas, a su disposición para cada ámbito de aprendizaje; la ampliación-refuerzo; y la evaluación final de la unidad.

Para conducir el trabajo individual del alumno, el grupo de profesores desarrolla unas guías de aprendizaje. Son textos centrados en procesos que buscan el desarrollo del trabajo cooperativo y de la responsabilidad y el compromiso del alumno con su trabajo.

*¡A los chavales les gusta ir a clase!  
¿Hablamos de un aula ordinaria?*

Diez de la mañana de un día lectivo en el aula de 1º de ESO A y B en el Centro de Formación Padre Piquer, en el barrio de la Ventilla, un barrio obrero y de realojados de Madrid. Nada más entrar en el aula nos damos cuenta de que no es una clase tradicional, es más grande, los espacios están distribuidos de acuerdo a las actividades que realizan los alumnos, que ahora están trabajando en el área sociolingüística.

Un grupo está en los ordenadores, consultando información para elaborar un trabajo. En una esquina del aula está la orientadora, hoy tiene refuerzo con esta clase, y está trabajando técnicas de lectura. Un tercer grupo revisa con el profesor las actividades ya terminadas. El último grupo de chavales atiende a otro profesor, que les está explicando algunas dudas. En un pequeño despacho separado del aula por una mampara de cristal, hay un tercer profesor que prepara un audiovisual que expondrá en la próxima unidad.

El ambiente es relajado, cada uno trabaja en lo suyo sin interferir en el trabajo de los demás; suena el timbre del recreo y no hay carreras, se van levantando despacio, no parece que tengan prisa por ir al patio. Preguntamos a los chavales y nos contestan que esta clase es distinta a las anteriores de sus otros colegios y que les gusta más. Cada uno recibe la ayuda que necesita, tienen mucho material y pueden utilizar los ordenadores para sus deberes. Se quedan en el centro después de las clases y en sus casas sus padres no se lo creen.

**¡Les gusta ir a clase!** Es la afirmación de una madre que hasta ahora nunca pensó que llegaría a decir esto de su hijo. Y no es ella sola: en la reunión de padres de esta evaluación, a la que asistieron la mayoría, era el comentario generalizado; y eso que algunos al principio mostraban recelos ante esta "innovación educativa" y aceptaron que sus hijos participaran en ella sin estar del todo convencidos.

Por su parte, los profesores tenían cierto miedo por lo que conllevaba de riesgo y trabajo extra. Sin embargo, comentan, han comprobado que sus clases son más relajadas, que les da tiempo a preparar material, que la tutoría se puede hacer de manera más individualizada, así como el tratamiento de los alumnos con retrasos o destacados.

Y la verdad es que el conjunto de los 50 alumnos es muy heterogéneo, con un 30% de inmigrantes y un nivel académico por debajo de las otras dos clases de Primero, según las pruebas de nivel que se les pasó a principio de curso. Algo que llama la atención es el "clima" que se respira en el aula, respeto a los distintos ritmos de aprendizaje y no "exclusión".

El gran número de inmigrantes, la heterogeneidad, los ritmos de aprendizaje y los niveles curriculares totalmente distintos, hacen que la metodología que prime sea el aprendizaje de procedimientos y recursos: saber buscar información con los medios propios de que dispone el aula.

El plan de acción tutorial está integrado en las actividades, se pueden tratar los problemas en el momento que surgen, sin esperar a la hora de tutoría, ya que en ningún momento la clase queda sin profesor. La resolución de conflictos se hace de forma inmediata.

Esta experiencia, por supuesto, necesita un apoyo al profesorado y esto lo consiguen con una hora semanal de formación en técnicas de trabajo cooperativo, habilidades sociales, tratamiento de conflictos, etc.



proyecto atlántida

Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura

Nos comentan los responsables que no hay -aunque al ver el aula lo parezca- un mayor número de profesores que lo que correspondería a unas aulas normales, pues al tratarse de dos clases juntas hay dos tutores que son especialistas, uno en cada área, socio-lingüística y científico-técnica, además de un profesor de apoyo que es quien en otras aulas daría los refuerzos en materias básicas y que aquí se integra unas horas en el aula.

El resto de asignaturas (Plástica, Música, Religión, Educación Física y la optativa) son impartidas por los profesores especialistas, compartidos con el resto de los Primeros de ESO ( C y D).

No ha finalizado el curso y hasta entonces no se podrá generalizar, pero la experiencia - que esperan continuar el próximo año- está cumpliendo las expectativas que tenían los promotores del proyecto.

Para ampliar más la información, podéis consultar la página web del colegio, [www.padrepiquer.com](http://www.padrepiquer.com)

En el apartado de E.S.O. está incluido todo el proyecto y algunos ejemplos de las unidades de aprendizaje que utilizan los alumnos.

Si queréis consultar cualquier cosa os podéis dirigir a Gregorio Casado, Jefe de Estudios de E.S.O.. Su correo es [casadogre@ctv.es](mailto:casadogre@ctv.es)

## IES SAN MATÍAS: Coordinación Atlántida Jaime Mir

Destacamos el importante bagaje de propuestas para el trabajo de la Convivencia que se adjuntan en DVD: propuesta de agenda escolar y power-point sobre su propuesta, como muestra presentamos una síntesis de su normativa a Referéndum, donde se destacan las incentivaciones de espacios y estrategias motivadoras.

### proyecto de NUEVAS Normas DE FUNCIONAMIENTO IES San Matías

#### PARA QUÉ:

- Para que los **alumn@s que respetan** las reglas **disfruten de más libertad** y de **todos los recursos del centro**.

#### SIEMPRE...:

- En el Instituto, especialmente **dentro del aula**, debemos **respetar el trabajo de l@s demás**.
- **No se puede correr ni gritar** por los pasillos.
- La **zona de entrada** al Instituto (entre las dos puertas) es de tránsito. **No se puede permanecer en ella** porque damos a nuestros visitantes una mala impresión.
- **No se puede fumar** en el Centro.

#### Durante el recreo:

- **Pueden salir** del Instituto:
- Los alumn@s **mayores de edad**.
- Los alumn@s **de Bachillerato con una autorización escrita** de su madre/padre.
- **Los alumn@s podrán elegir dónde quieren estar durante el recreo**.
- Sin embargo:
  - Los **baños del edificio permanecerán cerrados**. Los chicos utilizarán los baños del patio y las chicas los baños del pasillo de salida al patio.
  - Las **aulas permanecerán cerradas**. Un profesor/a podrá autorizar a un grupo de alumn@s para que trabaje en un aula una actividad concreta (p.ej. baile, teatro, etc...) - siempre que se quede con ell@s todo el tiempo.



- **Tendremos un AULA de ENSAYOS** donde los alumnos podrán ir a ensayar solos (tienen que pedir al profesor de guardia que les abra la puerta).
- **No se podrá estar dentro de la Cafetería** (no hay espacio suficiente para tod@s).
- **Tendremos ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES todos los recreos:**
  - **RADIO:** Tod@s los alumn@s podrán emitir al menos un programa siguiendo un turno.
  - **DEPORTES :** Fútbol en la Cancha. Tenis de mesa. Voleibol en el Pabellón Cubierto.
  - **LUDOTECA:** TV Satélite: documentales y música. Juegos de mesa. Internet. Revistas.
  - **BIBLIOTECA:** Sala de estudio. Sala de lectura. Acceso a Internet.
  - **CURSO PARA OBTENER EL CARNÉ DE CONDUCIR CICLOMOTORES.**
  - **CYBER:** Lo abriremos en breve (sólo alumn@s con carné de usuari@).

#### en las HORAS “LIBRES”:

- **Si falta un/a profesor/a, los alumn@s pueden elegir dónde ir** entre:
  - La **Ludoteca**.
  - La **Biblioteca**.
  - Con autorización, podrán salir al **patio**.
  - El **Cyber** (sólo alumn@s con carné de usuari@).
  - **Cafetería**.

#### Durante las clases:

- El lugar de trabajo de los alumn@s son las aulas. **No se puede estar en los pasillos ni escaleras en horario de clase.**
- El momento **para ir al baño** son los **cambios de clase. Cada Ciclo tiene su propio baño.**
- Si un alumn@ ha cometido una infracción grave y ha sido **expulsado** de clase se anotará la **incidencia en el libro**, se **llamará a su padre/madre**, se le conducirá al **cuarto de tareas** y allí realizará **trabajos escolares**.
- Si un alumn@ de la ESO está “**fugado**” se anotará la **incidencia en el libro**, se llamará a su **padre/madre** y se le llevará **inmediatamente de vuelta a clase**.

---

### UN TRABAJO ESPECIAL, LA INNOVACIÓN DESDE LAS APAS Y ESCUELAS DE PADRES. HACIA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA ( DVD)

Experiencias desarrolladas por el proyecto Atlántida han dado lugar a focos de innovación de enorme alcance que de forma especial hemos vivido en Canarias y Extremadura, donde llegamos a desarrollar campañas como la de NI UN PASO ATRÁS EN LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA. Como resultado del trabajo realizado se presenta en DVD todo el conjunto de innovaciones premiadas. Nuestra felicitación pública a los esfuerzos de las dos Confederaciones de APAS de Canarias y a las APAS de:

- LOS FRAGOSOS, BENITO MENDEZ, PLAYA HONDA, LA ASOMADA, RUIZ Y PADRON, LOS REALEJOS, BREÑA ALTA, MALA... (ver trabajos en Anexo DVD)

Destacamos especialmente las que desarrollaron trabajos de enorme calado comunitario como fueron los dos primeros premios de Canarias para APAS innovadoras que se unieron a los claustros y lograron construir proyectos comunitarios :

- APA Y CLAUSTRO DEL CEIP MANUEL GALVÁN DE LA CASAS, Breña Alta, La Palma, en un trabajo de INTERCUTURALIDAD titulado: “Conjugemos el verbo convivir” que ha compartido primer premio de innovación en Canarias con Mala. Este vídeo se encuentra en el DVD dentro de la carpeta de TICS.
- APA Y UNITARIA DE MALA, Lanzarote, con un intenso trabajo sobre el DESARROLLO COMUNITARIO desde la acción educativa de las aulas en un trabajo de gran alcance que toma como ejemplo EL RESCATE DE LA COCHINILLA. Este vídeo se encuentra dentro del DVD, en la carpeta de Ciudadanía

- El APA Benito Méndez con un trabajo en power point sobre Escuela-Familia y Servicios sociales; el APA Los Fragosos que incluye un power sobre Naturaleza; El APA Ruiz y Padrón con un diseño de mejor del comedor muy atrevido; El APA de Playa Honda con un trabajo sobre desayunos y fruta; el APA y centro de La Asomada con un video sobre la participación; APA Los Realejos, un trabajo sobre organización aula ciber.
- Especial interés tienen las colaboraciones de los Ayuntamientos, volvemos a destacar el trabajo del Ayto de Agüimes en Las Palmas que ha colaborado puntualmente con Atlántida y que ha elaborado una apuesta ordenada a servicios sociales, absentismo... en línea similar al Ayto de Getafe y de Jerez con innovaciones en nuestra web Atlántida.



proyecto atlántida

**Ciudadanía,  
mucho más que  
una asignatura**

---

### OTROS TRABAJOS DE CENTROS EN ANEXOS y MULTIMEDIAS

La enorme cantidad de material disponible hace muy difícil la impresión de todos los documentos, por ello nos vemos obligados a señalar otro importante grupo de experiencias que colaboran con Atlántida y nos hacen llegar sus resúmenes que integramos en el DVD. Entre otras, los trabajos de:

- CEIP ARAGON, pionero junto a La Navata y el Julián Besteiro, todos ellos con memorias en la web, IES VECINDARIO, que incorpora trabajos de calidad en el anexo del documento, IES PROFESOR DOMINGUEZ DE AZUQUECA que inicia colaboraciones junto a la comunidad del municipio; IES ICARO con tres vídeos sobre convivencia y TICS, IES Pérez Trujillo con un power sobre las guerras en el mundo dentro de la carpeta TICS; CEIP PUNTA HIDALGO, con quien deseamos establecer contactos permanentes desde septiembre, y el IES FUENTEVAQUEROS, de valiente apuesta por la atención a la diversidad, IES LA LABORAL, DE LOGROÑO, con quienes deseamos organizar un trabajo de dinamización en todo el municipio, en la idea de Comités de Ciudadanía (ver estos tres últimos, al no haber entrado su memoria en el DVD, en web Atlántida: [www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)), y a cuantos olvidamos de forma involuntaria en estos momentos.
- No olvidar todos los centros que están en la web Atlántida, y los que aparecen en el DVD de esta edición dentro de la carpeta EDICIÓN 2003.

A todos ellos gracias por la colaboración y por el esfuerzo constante.



## d) Competencias en educación: una revisión crítica

J. Moya Otero, Universidad Las Palmas

“Los conceptos no son la solución a ningún problema, pero son una condición necesaria para resolver cualquier problema” Kart Popper” (Todo el documento en word, DVD)

El anteproyecto de Ley Orgánica de Educación introduce una novedad en la definición del término “currículo” que, a tenor de algunos acontecimientos recientes<sup>1</sup>, puede llegar a tener un gran alcance. La definición del término currículo que se propone en el anteproyecto de ley orgánica es, sustancialmente, la misma que se hizo en la LOGSE y que se ha mantenido en la LOCE, salvo la novedad a la que me refiero.

“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (Art. 6)

El término “*competencias básicas*”, marcado con letra cursiva, indica el cambio. La cuestión ahora es tratar de comprender las razones de ese cambio y valorar sus posibles consecuencias. Ignoro todavía si el cambio se limitará a un cambio en la formulación de los objetivos o si, como opinan algunos, estamos ante una nueva corriente pedagógica (Sarramona, 2004). Lo cierto es que el cambio que merece ser examinado con atención y valorado con prudencia, utilizando para ello todas las lecciones aprendidas del pasado y todo el saber acumulado.

Para comenzar a examinar esta cuestión me gustaría dejar apuntada una pregunta: si la incorporación de la idea de “*competencias básicas*” es la solución para algún problema, ¿cuál es el problema? Creo que el simple hecho de formular la pregunta y tratar de responderla, introduce un poco de reflexión y de prudencia en un debate que, hasta el momento, ha sido escaso. Otra cosa será el acierto en la respuesta, en todo caso, someter la idea de competencias a escrutinio y valoración, puede arrojar alguna luz sobre la situación actual de la teoría y la práctica educativa, algo que nunca viene mal. (*Continúa en DVD, word, resumimos puntos del artículo y algunas conclusiones*)

- 1.- Delimitación del concepto de “*competencias*”: distintas aproximaciones
- 2.- De la delimitación del concepto a la formulación del problem
- 2.- De la delimitación del concepto a la formulación del problema
- 3.- Conclusiones y consecuencias

Las competencias pueden ser definidas desde distintas perspectivas, pero en muchas de las definiciones se producen una circularidad en las definiciones que nos hace dudar de su eficacia.

La insistencia en la relación entre competencias y habilidades ponen de manifiesto que lo que se desea subrayar con este concepto es la “utilidad del conocimiento” hasta el punto que, utilizando una expresión elaborada por Chris Argyris (1999), se podría decir que las competencias son “conocimientos en acción.”

Las competencias no son una “cosa”, esto es no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una “forma”.

Cualquier modelo teórico que trate de explicar las condiciones que hacen posible las competencias debe incorporar un factor dinámico que permita configurar la competencia, ese factor dinámico, similar a la fuerza de atracción que mantiene unidas a las constelaciones, no puede ser otro que el pensamiento. .

El hecho de que la capacidad de pensamiento actué como factor dinamizador de las competencias, nos lleva a otra idea escasamente desarrollada en los modelos precedentes: la relación entre capacidades, conocimientos y capacidades.

En mi opinión, la incorporación de las competencias a los diseños curriculares, no contribuye a resolver ninguno de los problemas educativos que había surgido con la incorporación a sus mismos diseños curriculares de la idea de “capacidades”. Sin embargo, la conjunción de la idea de competencia y de capacidades dentro de los diseños curriculares (además de los objetivos específicos y criterios de evaluación) puede introducir una complicación innecesaria en la planificación didáctica.

La conceptualización que he desarrollado del término competencias, especialmente en su configuración, y su ubicación dentro de la problemática curricular, hacen que el centro de atención para su desarrollo no sea la formulación de los objetivos, sino la selección de la estructura de tareas que mejor puede contribuir a su consecución.

La identificación de los aprendizajes socialmente deseables, expresados o no en términos de competencias, puede ser una condición necesaria pero no suficiente para su consecución.

(documento completo en DVD, word).

